

# **Materiales curriculares y formación del profesorado: Datos de una experiencia en educación infantil**

---

*Rosa Oteiza Aldasoro*

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea*

*En este trabajo se expone una experiencia formativa, llevada a cabo por equipos de profesoras y profesores de Escuelas Infantiles, en la que los materiales curriculares adoptan un protagonismo relevante. En ella se plantea nuestra concepción del diseño de los materiales como medios capaces de vincular el desarrollo del curriculum con el desarrollo profesional de los profesores. Se describen las características de los textos elaborados, los pasos que se han seguido en su aplicación, la opinión de los participantes y unas conclusiones finales.*

*Palabras clave: Educación infantil, materiales curriculares, desarrollo curricular, formación del profesorado.*

*In this paper we want to present an educational experiment-carried out by Nursery School teachers in their own setting- in which curricular materials are of paramount importance. We want to set up our conception of materials design as a means capable of linking curriculum development to teacher professional development. We will describe the main characteristics of the materials produced, the steps followed in their implementation, the opinion of the participants and some final conclusions.*

*Key words: Child education, curricular materials, curriculum development, teacher education.*

## **INTRODUCCIÓN: EL INICIO DE LA EXPERIENCIA**

El proceso de reforma, en el que nuestro sistema educativo está inmerso, exige la aplicación de un conjunto de medidas que permitan abordar los postulados defendidos en relación a la mejora de la calidad de la enseñanza. Entre los apoyos que se proponen en la Reforma educativa se citan expresamente la formación del profesorado y la elaboración de materiales curriculares (M.E.C., 1989, 1992). Ambos tipos de medidas son las que intentamos armonizar en la experiencia que relatamos, a partir del trabajo de los equipos docentes de Escuelas que participan en el proyecto.

La experiencia que tenía por objeto la elaboración del “Proyecto Curricular de Centro” (P.C.C.) implicaba a quince Escuelas Infantiles de primer Ciclo y un equipo de cuatro profesionales, en calidad de facilitadores externos encargados de la labor de asesoría, dos de ellos responsables del diseño del plan de intervención. Se pretendía que el profesorado, a partir de su propia práctica, reflexionara sobre las bases y estilo pedagógico que definen sus actuaciones de enseñanza y plasmara en un documento el Proyecto Pedagógico de Centro.

Nuestra aportación se inscribe en la corriente del pensamiento del profesor reflexivo y crítico (Schön, 1992; Zeichner, 1983, 1985), y en las investigaciones sobre curriculum llevadas a cabo por los profesores Stenhouse, (1987); Elliott, (1990) y más concretamente en el enfoque de la investigación-acción.

Nos propusimos que la elaboración del P.C.C. no fuera un fin en sí mismo sino un pretexto para articular el desarrollo curricular con el desarrollo profesional, concebido como un proceso de investigación en el amplio sentido de la palabra, en el cual el profesorado ha de reflexionar sobre su práctica y hacer propuestas para mejorar la calidad de sus intervenciones. De acuerdo con estas premisas se optó por una metodología de trabajo incardinada en los modelos de proceso y orientada a la solución de problemas prácticos ya que se trataba de poner en cuestión, tanto a nivel individual como colectivo, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad.

En concreto las finalidades del proyecto se formularon de la siguiente manera:

- favorecer las reflexiones de los profesores y profesoras sobre la propia práctica, a partir de la indagación en los problemas cotidianos del aula.
- explorar en el significado de su propia experiencia, en sus dificultades y contradicciones.
- mejorar la respuesta a problemas prácticos en relación a la diversidad de situaciones de aprendizaje.
- profundizar en las formas de trabajo reflexivo de los grupos de discusión de los equipos de escuelas.
- indagar en el sentido y características de los aprendizajes que debieran potenciarse en la enseñanza.
- acordar principios de actuación comunes que orienten sobre los problemas de aprendizaje de los escolares así como en relación a las estrategias de trabajo en la escuela.

Así, desde el comienzo, asumimos que la aproximación a nuestro objetivo “la mejora de la práctica” dependía en gran medida de la toma de conciencia de lo que se realizaba en las aulas. Este constituyó el punto de partida para iniciar un camino de formulación, reconstrucción y mejora de las teorías y creencias sobre la enseñanza, porque como ya se hizo constar en la primera fase del proyecto, era necesario “constatar lo que hacemos y por qué lo hacemos, para descubrir lo que queremos mejorar”. Por ello la reflexión, explicación e interpretación de la situación, marcarán el estilo de funcionamiento tanto de Educadoras como de Asesores.

Esta experiencia forma parte de la política formativa del profesorado que la Titularidad de los Centros ha venido planteando en los últimos años. Pero a diferencia de los ciclos formativos programados en ediciones anteriores, en esta ocasión, los educadores de los centros se convertían en protagonistas de excepción de las acciones de formación. Pues bien, ello obligaba a desechar la comunicación de un conocimiento pedagógico ya elaborado o externo más propio de los cursos de actualización científico-pedagógico o de seminarios, y situar el foco de atención en la revisión de la experiencia práctica del profesorado.

Para los responsables del diseño y seguimiento del Plan se presentaba una oportunidad privilegiada para reparar en la resolución de los auténticos problemas profesionales en vez de ofrecer procedimientos o “trucos” que aunque aparentemente sirven para saber más, con frecuencia no se ajustan a las necesidades planteadas. A menudo estamos acostumbrados a ver cómo, la mayoría de las veces, lo que le preocupa al profesorado no es tanto el conocer más sobre la enseñanza sino la manera de mejorarla.

Pero como decíamos antes, para que el plan de indagación tenga la capacidad de mejorar la práctica es preciso que tales reflexiones formen a las personas implicadas. De esta manera, el profesor o profesora al analizar el trabajo diario y pensar en los posibles cambios a introducir, aumentará su conciencia sobre sus propias ideas, descubrirá los factores que condicionan o dificultan una enseñanza mejor, y se hará más receptivo a las necesidades e intenciones de los otros compañeros. Por esta razón la reflexión será siempre una experiencia positiva para el profesorado (Arnaus y Contreras, 1993; Contreras, 1994).

Al mismo tiempo, la revisión y mejora de la práctica educativa implica necesariamente una actividad de búsqueda, con grandes dosis de incertidumbre, porque nunca se tienen garantías de su realización, dudas que nos hacen cuestionar la práctica tal y como creemos que ocurre o es interpretada por sus protagonistas, y también dudas sobre la explicación que damos de la realidad y las perspectivas pedagógicas desde las que la analizamos.

En definitiva lo que intentamos es sumergirnos en un proceso de reflexión fundamentada que oriente las acciones futuras, susceptibles de sucesivas reconceptualizaciones, porque sólo a través de un proceso de acción y reflexión es posible avanzar en la mejora de la práctica.

En este proceso bidireccional de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría es donde radica la dificultad y al mismo tiempo las razones del progreso, ya que pensamos acerca de los problemas de la práctica desde supuestos teóricos (explícitos

e implícitos) y, de la misma manera, somos capaces de reformar nuestras concepciones y sugerir nuevos puntos de vista a partir de los problemas con los que nos encontramos en la práctica (Montero y Vez, 1992).

Conseguir esta dinámica constituyó uno de nuestros objetivos, razón por la que en el diseño de materiales se procuró seleccionar textos que se adecuaran a la problemática concreta de las escuelas, sin prescindir de referencias al currículum y a la realidad de los centros.

Un proceso de tal naturaleza no tiene sentido y es difícil de realizarlo en solitario porque la forma de descentrarnos de nuestros problemas se consigue a través del contraste y el cuestionamiento de nuestras ideas con otros colegas. Además, no hay que olvidar que la respuesta a los interrogantes sobre la educación y la enseñanza no se encuentran en una sola perspectiva.

La manera como hemos entendido el trabajo de los equipos de escuela tiene que ver con la comprensión mutua de los participantes, de lo que cada miembro aporta al grupo y de las modificaciones que tales aportaciones sufren al entrar en contacto con las otras. Este es el estilo en el que hemos desarrollado nuestro trabajo, un enfoque que no nos parece muy alejado de los planteamientos defendidos por determinados profesores como Gimeno, (1988); Escudero, (1990, 1994); etc..

Y por último, una reflexión más antes de finalizar este apartado. Para que el conocimiento como producto de ese proceso de reflexión y acción se haga explícito es necesario traducirlo en palabras, con el fin de que en las sesiones de trabajo se pueda analizar y discutir, antes de pasar a redactar un texto común que refleje las posiciones del grupo como línea de escuela.

El ejercicio de reflexión sobre la práctica resulta muy útil para desvelar e identificar las creencias y actitudes que subyacen a nuestras posiciones. Pero en el momento de construir entre el equipo docente un pensamiento formalizado es cuando surge un nuevo obstáculo a solventar: “ la negociación de significados” ya que, se habrá de conjuntar las distintas maneras que tenemos de representar el conocimiento, con objeto de darle un único significado para el grupo.

Esta tarea, que en ocasiones resulta muy gratificante y en otras es bastante desalentadora, es la que nos proporcionará la oportunidad de contrastar en un futuro los cambios que se producen en la práctica , sin olvidar que, debido a la dificultad que conlleva la formulación de cualquier propuesta didáctica, los documentos o informes escritos no siempre responden con fidelidad a las transformaciones que se hayan podido operar en nuestras formas de pensar e intervenir en el aula como resultado de la reflexión.

## **LA ELABORACIÓN DE MATERIALES CURRICULARES.**

Para llevar a cabo el proyecto, y dado el elevado número de escuelas (quince en total), se constituyeron diversos grupos de reflexión, uno por Centro, que se reunían periódicamente según la dinámica que ellos mismos establecieron. Generalmente dedicaban una sesión por semana a las reuniones en equipo, excepto algunos

grupos que prefirieron concentrar las horas mensuales destinadas a formación en una sola jornada.

Cada grupo contaba con la colaboración de un miembro del equipo asesor que cumplía diversas funciones de apoyo y ayuda al grupo y a cada uno de sus miembros, lo que ha venido llamándose facilitador.

Además se realizaron encuentros generales, más espaciados, para intercambiar y poner en común las experiencias de los distintos grupos. En los períodos vacacionales de Navidad, Semana Santa, verano y comienzo de curso, se organizaron unas Jornadas de trabajo intensivo, aprovechando para reunirse los períodos no lectivos, en sesiones de mañana durante siete horas diarias.

Los distintos componentes de cada grupo se sirvieron de los encuentros intergrupales como lugar de reflexión colectiva, intercambio de ideas y sugerencias a partir de los problemas que se planteaban. Al mismo tiempo, estos encuentros constituyeron una ocasión para introducir nuevos temas y recibir orientaciones comunes para la redacción del proyecto.

Esta experiencia que se inició en el curso 1993-94 tuvo una duración de algo más de tres años, finalizando en algunos casos a lo largo del curso 1996-97.

En la presentación del Plan inicial redactado por la asesoría contratada se adquirió el compromiso de proporcionar documentación y materiales a fin de facilitar la reflexión en los grupos. Textualmente se decía : “ para que las teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza se enriquezcan y se vaya construyendo un pensamiento profesional más fundamentado se han de asegurar los recursos necesarios que permitan el contraste de información y nuevas experiencias” (Oteiza y Preciado, 1994).

Pero además, esta decisión se apoyaba en la conveniencia de hacer llegar por igual el mismo mensaje a todas las escuelas, asegurando la transmisión de criterios comunes y el asentamiento de un lenguaje común. Igualmente se pensó que dicha documentación podría cumplir la función de unificar las orientaciones de trabajo de los componentes del equipo de facilitadores externos, incluidos los que no tenían responsabilidad directa en el diseño del plan de intervención.

Sin embargo, cuando se tomó la opción de reforzar la labor de asesoría con la consulta de materiales curriculares, se hizo no sólo por razones estructurales y de carácter organizativo sino porque se constató la necesidad de adaptar unos textos que de forma abierta pero guiada proporcionaran los apoyos para que el profesorado fuera realizando su trabajo con alto grado de autonomía.

Aunque en un principio se tuvo conciencia del riesgo de desprofesionalización que conlleva la utilización de unos paquetes informativos cerrados, se vio claro cómo la superación de este reto dependía de la naturaleza y características del material elaborado. Nuestra interpretación se basa en que la racionalidad implícita en los materiales no tiene por qué sustraer a los profesores de su papel de agentes principales, como sostiene el profesor Gimeno (1988, 1991).

Así pues, los esfuerzos se encaminaron a la consecución de unos materiales

adecuados. Desde el comienzo de la experiencia los grupos de Escuelas contaron con un material adicional que les sirvió de guía para centrar los temas de discusión, consultar parte de la documentación necesaria, canalizar las reflexiones y encontrar pistas o ayudas para la redacción de los capítulos del proyecto.

Hemos de indicar que nuestra concepción de los materiales difiere del estilo de corte tradicional que caracteriza a los libros de texto o manuales escolares, porque el propósito de tales materiales suele ser organizar un contenido complejo y difícil para hacerlo comprensible a quien desconoce o está poco familiarizado con la información que se presenta. Sin embargo la tendencia a un uso funcional del P.C.C., de tal manera que los profesores puedan percibirlo como un instrumento para su mejora profesional, reduce las posibilidades de la mayoría de los libros de texto, aspecto éste que intentamos subsanar (Martínez Bonafé, 1991; Santos Guerra, 1991).

Muchos de las guías didácticas u otro tipo de materiales convencionales, a semejanza del libro de texto utilizado como manual único, tienen con frecuencia inconvenientes y limitaciones entre las que cabe señalar :

- Un tratamiento unidireccional de la información.
- La costumbre de presentar enfoques o líneas de actuación sin explicar el criterio que se sigue.
- La inclinación a ofrecer un saber preestablecido en el que no tienen cabida la confrontación o la duda.
- El excesivo dirigismo en los pasos a seguir cada vez que se intenta llevar a la práctica una instrucción de trabajo concreta.
- La ausencia de cualquier referencia a marcos contextuales parecidos a las circunstancias en que se desarrolla la experiencia.
- La descripción de situaciones estereotipadas que no ayudan a interpretar la diversidad de las realidades que se estudian.
- La permanente tendencia a presentar propuestas sin criticarlas o sin ofrecer otras alternativas lo que equivale a aceptar implícitamente una sola teoría.

Si bien asumimos en parte las valoraciones negativas de los libros de texto que acabamos de enumerar, por la dependencia y falta de conciencia crítica que pueden generar en el profesorado, reconocemos sin embargo la utilidad de materiales de diferente naturaleza cuando mediante la confrontación de fuentes, experiencias y modelos contribuyen a estimular o promover la crítica y la reflexión (Atienza, 1994; Lledó y Cañal, 1993).

En nuestro caso admitimos el valor de los textos de apoyo siempre que el profesorado a través del uso de tales materiales tuviera la oportunidad de reflexionar sobre la enseñanza, de pensar sobre su propia práctica docente y de aprender de su manera de enseñar. Por ello nos propusimos diseñar unos materiales que se convirtieran en instrumentos valiosos para el desarrollo del curriculum sin interferir, sino mas bien apoyando, el desarrollo profesional.

Los materiales se elaboraron en consonancia con el modelo de formación de

profesor defendido en el proyecto inicial. En la redacción se procuró respetar las siguientes premisas :

- focalizar las “acciones formativas” en el análisis de la práctica.
- favorecer la discusión de los equipos de profesores/as intentando que las reflexiones fueran cada vez mas fundamentadas con el fin de enriquecerlas.
- proporcionar claves que ayudarán a identificar y definir las características singulares del funcionamiento de cada Centro.

La aceptación de estos supuestos nos obligaron a respetar ciertas condiciones:

- En primer lugar se vio necesario partir de unos textos acomodados a las características de los Centros de Educación Infantil de primer Ciclo, presentando un contenido específico que estuviera en sintonía con los dilemas curriculares propios del ciclo 0-3 años.

Una dificultad añadida la encontramos en la escasez de bibliografía dirigida a este tramo educativo. La mayoría de las obras escritas se refieren a toda la Etapa de la Educación Infantil sin hacer diferencias entre ciclos, siendo más frecuentes las orientaciones para el segundo ciclo. Además tampoco las editoriales de los libros de texto son propicias a comercializar material para el ciclo 0-3 años, dada su escasa rentabilidad ante un índice de escolarización todavía bajo.

Estas circunstancias nos llevaron a diseñar unos textos propios con pautas muy concretas que permitieran la descripción y análisis de la práctica de cada Centro, convirtiéndose este ejercicio de reflexión en uno de los principales referentes para conformar el proyecto pedagógico de Escuela.

- Por otro lado la idea de contribuir a un pensamiento pedagógico más fundamentado nos hizo huir de materiales finalizados, ofreciendo diferentes opciones que evitaran dirigir la reflexión en una única dirección, de tal manera que estimularan el desarrollo profesional sin arrebatarles su capacidad para decidir. Al mismo tiempo todos los materiales se presentaron acompañados de las correspondientes explicaciones con el fin de justificar la línea y enfoques que se daban.
- Por último para que las orientaciones e instrucciones de trabajo fueran claras se ideó un sistema de fichas y guiones que, sin pretender prescribir, sugerían posibles caminos a seguir en la redacción de los capítulos del proyecto.

Hemos de indicar que el rechazo a un “modelo de desarrollo curricular y profesional único a imitar” comporta dificultades no siempre fáciles de sobrellevar. Implica un cambio en el sistema de trabajo y también en la actitud ante el conocimiento. Las educadoras debían renunciar a demandar soluciones prefijadas ; acostumbrarse a convivir con la duda o la incertidumbre ; aprender a contar con la opinión de los miembros del grupo para construir en común ; y a aceptar la provisionalidad de las soluciones, asumiendo la necesidad de revisarlas y actualizarlas a la luz de los nuevos problemas.

Tanto en la selección de los textos como en las orientaciones de trabajo se

tuvo presente la diferente procedencia formativa de las educadoras. Se buscaron textos de fácil lectura y acomodados a sus necesidades concretas. Igualmente se cuidó el lenguaje, procurando redactar materiales atractivos, claros, de fácil comprensión, con mensajes directos que obviarán “rodeos” innecesarios.

La deshabitación a escribir de gran parte del profesorado unida a la tendencia, fuertemente arraigada, de aceptar orientaciones externas desvinculadas de su trayectoria profesional, dificultaron la fase de producción propia.

Desde el principio nos dimos cuenta del carácter de desafío que implicaban las cuestiones anteriores, sobre todo si pensamos, en la dependencia que históricamente los profesores hemos tenido de los libros de texto y guías didácticas y, en consecuencia, la dificultad que supone cuestionar las orientaciones profesionales externas tan firmemente asentadas a través de nuestra socialización profesional, tal y como decíamos en los párrafos anteriores. Sin embargo dichos obstáculos se fueron superando a medida que se avanzó en el proceso, en parte, gracias a que se pudieron ajustar las ayudas necesarias en cada caso.

La utilidad de los materiales curriculares así concebidos presentan otras ventajas además de las anteriormente señaladas.

A pesar de que una de las características más evidentes del momento histórico que nos ha tocado vivir es la de disponer de una gran variedad de fuentes de información, con diversidad de soportes, con frecuencia resulta, sin embargo, imposible acceder a los recursos. Sucede, en ocasiones, que se carece del tiempo necesario para la localización de fuentes tan diversas. Otras veces, el tiempo y dedicación que se tendría que invertir en su preparación no compensan el rendimiento innegable que ofrecen.

Al presentarles los textos seleccionados, catalogados y acompañados de las observaciones correspondientes, pusimos a disposición del profesorado un instrumento de trabajo que nos ha permitido avanzar en la experiencia, manteniendo el interés y la motivación que los equipos de escuelas demostraron en un principio.

## **CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES CURRICULARES DISEÑADOS.**

### **1. La delimitación de un marco conceptual**

¿Cómo hemos atendido a las consideraciones anteriores?. Empezamos diseñando un marco conceptual en torno a puntos clave de la enseñanza en la etapa de Educación Infantil de primer Ciclo. El marco que hemos desarrollado intenta dar respuesta a las cuestiones que hemos planteado anteriormente y a otras cuestiones directamente relacionadas con las exigencias del D.C.B. de Educación Infantil.

Uno de los momentos decisivos fue la delimitación de ideas-eje alrededor de las cuales se iban a construir las líneas y enfoque del proyecto. La toma de decisiones giraron en torno a los siguientes aspectos:

- el protagonismo que le íbamos a otorgar al análisis de la práctica y la ela-

boración de estrategias que ayudaran a alcanzar tal propósito.

- el papel que le íbamos a asignar a las finalidades educativas y en consecuencia el alcance de los objetivos : su importancia, estilo de formulación y la conexión con los demás elementos del diseño.
- la determinación del punto de arranque para la selección de los contenidos así como la forma de organizarlos y presentarlos.
- la extensión y tratamiento de la metodología, en nuestro caso, elemento clave para definir el modelo constructivista y de proceso del que partimos.
- la definición de los programas de intervención que requieren planes de actuación de Centro para consolidar una línea de escuela bilingüe, respetuosa con la diversidad, y en contacto permanente con las familias.
- la explicitación de soportes, técnicas e instrumentos de evaluación adecuados a la Etapa de Educación Infantil de primer Ciclo.

Evidentemente todas estas decisiones no se tomaron al mismo tiempo sino que se fueron perfilando a medida que se avanzó en el proceso, porque, si bien, en un principio, se tuvieron claras las fases conceptuales del esquema de trabajo, las estrategias y dificultades de su puesta en práctica se tuvieron que concretar en el momento de su aplicación.

Para permitir la participación de todas las personas intervinientes en la experiencia y hacerles corresponsables del diseño, se arbitró un sistema de trabajo que asegurara una actividad compartida, previamente consensuada con cada una de las partes.

Por parte de la asesoría, se vio necesario garantizar que la relación entre los dos niveles de actuación - educadoras y facilitadores externos - fuera continua y fluida, con el fin de reforzar la línea constructivista y de proceso aceptada. Puesto que se pensó que, si se articulaba una vía de comunicación ágil entre escuelas y asesores, los reajustes que habrían de introducirse en los planes previstos tendrían la virtualidad de responder a las demandas solicitadas por las educadoras.

Estos encuentros se regularon a dos niveles, a través de las sesiones mensuales de asesores con escuelas y de las reuniones periódicas del equipo de facilitadores externos. El procedimiento que se siguió fue el siguiente :

- Antes de formular una propuesta nueva de trabajo se sondeaba en los equipos docentes el tipo de cuestiones que parecían interesar, el nivel de conocimientos sobre el tema y, la documentación disponible en los centros en relación a los aspectos que se iban a abordar.
- Al mismo tiempo, en las reuniones de asesores, se procedía a recoger, anotar, contrastar o comentar las sugerencias oportunas con el fin de conformar un borrador inicial.
- Hechas las consultas pertinentes, la asesoría se encargará de organizar y estructurar la nueva secuencia, redactando las orientaciones necesarias.
- Por último, la documentación correspondiente a cada módulo será revisada

y supervisada por el conjunto de los miembros del equipo de asesores, antes de ser aplicada, por si hiciera falta introducir modificaciones en caso de considerarse necesario.

Diferenciamos dos momentos en el proceso de elaboración : fase de análisis de la práctica y fase de redacción del P.C.C.

- Fase de análisis. En esta fase se propuso que las educadoras/es describieran y justificaran su práctica en relación a cada situación de aprendizaje, contrastándola con otras formas de hacer y adelantando propuestas de mejora.
- Fase de redacción del P.C.C. La revisión de la práctica iniciada en la fase anterior, será el punto de arranque y de conexión que va a permitir introducirse en el P.C.C.

En esta fase se hubo de armonizar la experiencia práctica con los requerimientos prescriptivos del D.C.B. Para hacer esta adecuación y enriquecer el contenido del proyecto, se utilizaron materiales elaborados por las propias escuelas, materiales de apoyo relativos al conocimiento de experiencias, bibliografía especializada, programas experimentales, editoriales, etc..., recomendándose al mismo tiempo el acercamiento directo a otras experiencias que pudieran servir como elemento de contraste y modelos a tener en cuenta ; todo ello con la finalidad de ampliar el conocimiento práctico y articularlo con la teoría.

Respecto al contenido del documento se decidió incluir, además de los elementos ya clásicos del modelo didáctico, un apartado sobre detección de las áreas de formación del profesorado y la priorización de futuros planes de intervención.

Todos los elementos del diseño iban acompañados de su correspondiente paquete informativo o módulo. Pero a pesar de que cada módulo tenía su propia identidad y podía ser trabajado independientemente, se buscó una interrelación de los módulos entre sí.

A través de referencias constantes a los diferentes elementos del diseño se intentó dar unidad y coherencia al modelo de diseño propuesto. No obstante el orden de aplicación vino determinado por las exigencias planteadas a lo largo de la dinámica de trabajo, alterándose la secuencia convencional que en un principio se pensó seguir.

La estructura de cada módulo es bastante similar, aunque está condicionada por las características del contenido que se desarrolla en cada caso. En términos generales es la siguiente:

- Primero se hace una introducción al módulo, explicando los aspectos en los que interesa incidir y el significado que tiene dentro del conjunto de los elementos del diseño.
- Después se presenta el contenido específico del módulo, acompañado de una selección de artículos, bibliografía especializada y documentación oficial de la Administración educativa. Se dan recomendaciones para la lectura de los textos con aclaraciones sobre los criterios de selección utilizados; se proponen formas de plantear o enriquecer la discusión de los grupos; posibles iti-

nerarios que se pueden seguir en la utilización del material de consulta, etc...

- La documentación anterior se completa con ejemplificaciones extraídas de experiencias reales de centros que permitan contrastar diferentes estilos y formas de plasmar la información que se está analizando.
- Finalmente se plantean guiones y orientaciones de trabajo concretas lo suficientemente amplias como para poder seguir caminos distintos. Se pretendía que cada equipo decidiera por sí mismo los puntos a bordar en cada capítulo.

## **2. Observaciones sobre la utilización y uso del material**

Hasta ahora no hemos hablado del modo en que influyen las circunstancias que rodean a la experiencia, siendo que a veces pueden llegar a determinar el resultado del plan que se ha emprendido.

En nuestro caso contamos con una serie de condiciones favorables. La regulación de períodos destinados a formación, así como la cohesión de los equipos docentes o bien el hábito de trabajo en común, adquirido a través de la planificación y elaboración de programas conjuntos (planes de centro, programas de colaboración con familias, seminarios reflexivos, elaboración de material, etc.), ayudaron a mantener el interés y prolongar la duración del proyecto. También, el clima que se creó en las sesiones con asesores junto al respeto del ritmo de trabajo de escuelas, creemos afectaron al desarrollo final.

- En la temporalización siempre se tuvo mucha flexibilidad. No se señalaron plazos fijos de inicio y finalización de cada fase, sólo se anticipó un calendario aproximativo a modo de orientación. Tampoco vimos aconsejable presionar en exceso y de forma artificial la finalización de una secuencia, huyendo de la tentación de conseguir rápidos y dudosos resultados de aplicación inmediata. Y puesto que en una dinámica de proceso es difícil de precisar tiempos y ritmos de trabajo fijos, se acordó proporcionar a la Titularidad de los Centros información de la actividad realizada al final de cada módulo.
- Tampoco fue difícil conseguir la gestación de una cultura colaborativa como elemento indispensable para llegar a planteamientos de centro comunes y coherentes. Los equipos docentes acostumbrados a compartir horas de trabajo conjuntas para planificar, elaborar materiales o intervenir en cursos de formación, se introdujeron sin dificultad en un proceso rico de discusión.
- El hecho de disponer de espacios adecuados para el trabajo individual y colectivo del personal docente, contribuyó a consolidar el trabajo en equipo.

No obstante creemos que sería preciso reclamar, tanto de la Administración como de los Centros, una mayor consideración y reconocimiento de los aspectos antes señalados, si se desea mejorar la implicación del profesorado al centro y facilitarle las condiciones para su formación.

## LA OPINIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Cuando faltaba poco tiempo para concluir la fase final del proyecto, se procedió a recoger la opinión de las educadoras. Se redactó un cuestionario que se cumplimentó individualmente, de forma anónima, pero se les pidió que dejaran constancia del nombre de la escuela para detectar la tendencia de cada equipo. El sondeo se realizó en los ocho centros que estuvieron a cargo de la asesoría contratada responsable del diseño.

El cuestionario pretendía recoger información sobre :

- la elaboración de materiales curriculares.
- el valor que le otorgaron a la reflexión sobre la práctica.
- la utilidad de los guiones o propuestas de trabajo.
- la valoración de los borradores elaborados en equipo.
- la opinión de la dinámica de formación.
- las dificultades que encontraron y el esfuerzo realizado.
- así como una valoración global del proceso.

Centraremos los comentarios en tres aspectos : los materiales, el valor de la reflexión y la opinión sobre el sistema de funcionamiento.

Respecto a las características del material, la mayoría coincidió en señalar como acertados los criterios seguidos en su elaboración. Opinaban que el hecho de haber presentado materiales de forma inacabada, abiertos y con diferentes opciones les permitió :

*suscitar el debate y la reflexión (...) porque al ofrecernos caminos alternativos nos han obligado a debatir; para concretar y definir el nuestro propio (...) nos daban varias posibilidades y podías encontrar la más adaptada a tu trabajo.*

En algunos casos los textos de apoyo les sirvieron para reafirmarse en sus planteamientos y encontrar referentes para explicar la práctica.

*nos han ayudado a comprender cuál es en realidad nuestro trabajo, profundizar más y valorar más positivamente lo que hacemos.*

De entre los materiales que les proporcionaron una ayuda mayor subrayan :

*aquellos de los que teníamos menos información o no sabíamos cómo escribir sobre ellos(...) los basados en la práctica, en otras experiencias (...) los que se refieren a un análisis de la práctica diaria (...) las ejemplificaciones, etc..*

Al material especialmente redactado para el proyecto le dan un valor destacado, por la cercanía y adaptación a las características del primer Ciclo de Educación Infantil.

*el material específicamente elaborado para el proyecto en torno a propuestas concretas o guiones orientativos, quizás es lo que más nos ha ayudado para dar forma a las ideas (...) los guiones de trabajo nos daban pistas(...) ya que sin ellos estábamos desorientadas para introducirnos en los temas(...).*

*(...) centraban muy bien el proyecto de trabajo, ya que partían desde la reflexión de la práctica(...) Han sido una buena guía de trabajo que nos han dado una visión global y ordenada sobre el contenido del P.C.C.*

*Se añade que : (...) los intentos progresivos de acercamiento han sido tales, que habéis conseguido darnos una ayuda muy eficaz para el desarrollo del trabajo, duro, en sí mismo.*

También manifestaron cierta unanimidad en remarcar la importancia de “pensar en la forma de actuar” y compartir reflexiones.

*lo que fundamenta el hacer depende de nuestras intenciones, de lo que perseguimos(...). El trabajo realizado en un momento determinado no tendrá razón de ser si no se sabe por qué lo hacemos o qué repercusiones va a tener(...). Pensar en las razones de la forma de actuar es la base de nuestro trabajo, sin esto no tendría sentido (...) te hace dar mayor justificación al trabajo diario, para nosotras y para los demás(...) nos aleja de la rutina (...) porque si no, sería todo demasiado mecánico.*

Algunas añadieron otro tipo de matizaciones:

*en una reflexión contrastada con los demás (...) siempre descubrimos razones nuevas o distintas a las nuestras que enriquecen la propia actuación.*

*(...) la educación no es una ciencia exacta, hay criterios cambiantes, innovaciones pedagógicas (...). No se puede permanecer estáticas a las formas de hacer, hay que estar abiertas a las innovaciones.*

Sobre la dificultad para expresar por escrito sus reflexiones nos dicen:

En ocasiones hasta que no se ha discutido sobre los materiales o se ha verbalizado por escrito:

*no nos hemos dado cuenta de que era lo que nosotros hacíamos (...) al leer los borradores una valora más lo que hace o nos fijamos en otros aspectos o actuaciones que no se nos habían ocurrido (...) o no sabíamos explicitar.*

*Además (...) muchas veces se trabaja por intuición y ésta es válida pero totalmente insuficiente. Por ello,- se dice en un caso- indagar en las razones, encontrar el por qué se responde ante los niños de una u otra forma, contrastarlo con los compañeros, (...) me ayuda, me orienta y me asegura.*

*A veces las teníamos ya (se refieren a las justificaciones) pero sin darle forma. El escribirlas nos ha ayudado a pensar más sobre ellas y darle coherencia educativa.*

Otra de las cuestiones que más comentarios suscitó es la dinámica de funcionamiento junto a la valoración global del proyecto. Además de expresar una aceptación generalizada del estilo de trabajo, se pronunciaron sin reservas por esta modali-

dad de formación dejando clara la satisfacción por el esfuerzo realizado. Veamos algunas de las opiniones que se dieron.

Respecto a la modalidad de formación y dinámica de trabajo:

*en un “curso” se habla de algún aspecto que desconozco y aprendo. En este caso (...) he plasmado sobre el papel la reflexión de mi propio trabajo (...) no me han dado nada hecho, lo hemos tenido que elaborar.*

*el peso lo hemos llevado nosotras, aunque el apoyo recibido ha sido fundamental pero sólo como guía (...) algunas personas debíamos haber tenido más conocimientos. Todas no hemos participado de la misma manera.*

*(...) al recurrir a la práctica y englobar todo nuestro trabajo así como otros aspectos, ha sido más interesante y enriquecedor.*

*(...) los cursos no exigen tanta implicación de todo el grupo, “pensando como escuela” sino más bien de forma individual..*

Al resaltar las ventajas de este procedimiento de trabajo se indica que:

*uno no se pierde en teorías extraídas de libros sino en las ideas de las diferentes personas, más cercanas a la realidad educativa.*

*Esta dinámica (...) es más fructífera, se debate entre el grupo, se sacan cuestiones prácticas, se contrasta y te sirve de manera más inmediata para tu trabajo, participas más y te sientes más activa. Conoces el tema, surgen dudas y ganas de resolverlas (...). He aprendido de la contrastación de experiencias con otras personas del equipo. El sistema de reflexión y análisis me parece muy adecuado (...) Es una profundización en todas las materias que se ajusta a nuestra etapa completa de enseñanza.*

*Nunca habíamos tenido una experiencia en este sentido, los anteriores cursos han sido magistrales con una técnica expositiva y muchas veces con crítica negativa. (...) te sientes más cercano al que te está enseñando, que te puede escuchar y sentir nuestras dudas (...) a veces necesitamos que te digan que vas por buen camino o que hay que enfocararlo de otra manera.*

*(...) es mucho más positiva que los cursos ya que te exige una reflexión sobre el trabajo a realizar y además hay que ponerlo por escrito. También supone mucho más trabajo.*

Por último sobre valoración total del proyecto y grado de aceptación del esfuerzo realizado, se añadieron comentarios diversos, no sin antes dejar constancia de las dificultades que encontraron en el camino.

*El proceso (...) lo encuentro positivo y nos ha dado la oportunidad de clarificar nuestra tarea educativa.*

*Ha estructurado la teoría y práctica de la E.I., ordenándola de un modo coherente. El esquema del P.C.C. que nos habéis propuesto nos ha parecido muy válido.*

*(...) a nivel profesional una reflexión absoluta del qué y por qué de la actua-*

*ción diaria. Me ha ayudado a buscar unas razones técnicas y unas justificaciones al trabajo que en muchos casos se hace por rutina.*

*(...) ha sido largo y difícil, aunque me ha hecho darme cuenta que a nivel teórico las cosas han avanzado mucho y quizá yo me he quedado atrás. Ha habido momentos en los que me he sentido perdida. Me parece muy enriquecedor todas las reflexiones que se han hecho ; leer todo el material ha sido una auténtica “gozada”.*

Para otras el proceso se califica de (...) *muy valioso para avanzar en la tarea educativa, aunque habría que ver la forma de darle continuidad en el futuro. Es una tarea que nunca se termina.. También se valora el trabajo como (...) “costoso”, pero me han gustado las indicaciones ; son una buena guía para elaborar el P.C.C.. Es la única vez que hemos tenido en nuestras manos unos documentos tan cercanos a nuestra práctica.*

Se dice también (...) *durante el proceso he pasado por diferentes pasos : ilusionada ; cansada pero con “pilas”, más pesado. Supone una continua adaptación al equipo. Por otra parte me ha parecido bonito y ahora me satisface.*

*(...) nos hacía falta plasmar en un papel todo o casi todo (lo que se hace) (...) saber que muchas cosas que hacemos están ahí, para ayudar a otros compañeros. Yo creo que de la edad de nuestros niños hay muy poco escrito y eso de formar parte de la gente que lo elabora me hace sentir bien.*

*(...) algunas cosas han quedado “cojas”. ¿Qué hacer para introducir innovaciones en el trabajo ?. Hemos analizado y fundamentado lo que hacemos, pero ¿y lo que se podría hacer ?. Me gustaría conocer, saber más.*

En general puede decirse que el esfuerzo, calificado en ocasiones de “largo, difícil o costoso”, les ha servido para : organizar el marco general de actuación de la escuela ; comprender la práctica desde la reflexión teórica y enriquecerla; revisar formas de trabajo cuestionando algunos aspectos; profundizar en ciertos temas y abrir caminos de futuro planteándose nuevos interrogantes.

El resultado final del proceso, plasmado, en cierta medida, en la redacción del documento, les lleva a hacer este tipo de valoraciones.

*Me gusta como está quedando el P.C.C. . Me parece un documento completo y, al verlo al final de su elaboración, pienso que en un punto o en otro recoge todo el trabajo realizado en la Escuela Infantil.*

*(...) me siento muy a gusto con el trabajo realizado. Creo que refleja de una manera ordenada lo que se hace en la escuela(...) aunque algunos aspectos han quedado incompletos (...).*

Y respecto al tipo de dificultades a las que han tenido que hacer frente, existe cierta coincidencia:

*realizado en otras condiciones más favorables habría sido más motivante y rico, pero de cualquier manera nos ha reportado un replanteamiento de todo, una reflexión, buscar el por qué y provocar una inquietud en algunas facetas.*

*Ha supuesto ( ...) un trabajo añadido, teniendo en cuenta que seguimos con el trabajo habitual del curso escolar. Hemos dedicado muchas horas aparte del horario habitual (...) pero la satisfacción personal y el grado de formación alcanzado ha sido muy importante, ha merecido la pena.*

*Ha sido costoso por el número de horas de trabajo empleadas que de algún modo supone una sobrecarga de nuestra jornada de trabajo habitual (...) pero ha sido interesante por lo que hemos aprendido y por lo que nos ha hecho reflexionar. También necesario porque necesitábamos un documento por escrito.*

*Parece que “la falta de continuidad en el tiempo” ha prolongado excesivamente el proceso. Lo ideal sería destinar una tarde a la semana y sin niños en la escuela, dentro del horario laboral.*

*En definitiva, habría que procurar tener más horas sin niños y dedicar más tiempo a la reflexión, discutir sobre resultados de los ensayos realizados en clase, redactar informes, escribir, etc..*

## **REFLEXIONES FINALES**

Cuando se tiene la oportunidad de participar en una experiencia de trabajo de larga duración como ésta y que exige una implicación grande de los participantes, son muchos los interrogantes que se plantean en el camino. Algunos de los dilemas planteados son de respuesta más clara pero otras muchas preguntas quedan pendientes de resolver. En síntesis, nuestro parecer sobre los aspectos que consideramos fundamentales podrían resumirse en las siguientes cuestiones:

a. Una sospecha que ha sido confirmada es el valor de los materiales curriculares. La consulta de textos de apoyo que ayuden al profesorado a la consecución de los proyectos emprendidos, la creemos necesaria en la mayoría de los casos.

Con frecuencia se miran los materiales curriculares con cierto recelo, quizá, por la tendencia a compararlos con los manuales o guías didácticas, porque al convertirse en el recurso dominante corren el riesgo de no promover pensamientos críticos y reflexivos. Pero si se consigue superar esta dificultad, los materiales curriculares se convertirán en un instrumento capaz de contribuir al desarrollo profesional, sin sustituir ni restarle protagonismo y competencia al profesorado.

Somos de la opinión de potenciar, desde diferentes instancias - Centros de profesores, Universidad, etc.-, la elaboración de materiales de consulta útiles y cercanos a la realidad de las escuelas, ya que pretender que una profesora o profesor, en las condiciones en las que suelen desempeñar la docencia, prepare las clases, atienda a los escolares y las familias, elabore material didáctico, participe en reuniones de coordinación o de gestión, además de implicarse en acciones encaminadas hacia su autoformación, parece bastante difícil de conseguir. Por ello, todo lo que suponga aligerar las tareas del profesor sin restringir la autonomía que le corresponde pensamos tiene que ser bien recibido ya que, si no se dispone del tiempo suficiente para buscar y seleccionar material, no se tienen criterios claros para sistematizarlos, o se carece de la actualización necesaria en un campo determinado, parece conveniente contar con otros colegas que pueden desempeñar esta labor.

Esta vía fortalecería los equipos interprofesionales en las sesiones de seminario, favorecería el ejercicio de la reflexión de grupos de trabajo conjuntos, y contribuiría al enriquecimiento mutuo de los profesionales de la enseñanza de diferentes sectores.

b. Los materiales de consulta o textos de apoyo no dejan de ser un recurso didáctico entre otros muchos, y un recurso cuyos efectos o eficacia dependerá fundamentalmente de los profesores y profesoras que los consulten. En nuestro caso, nos preguntamos ¿Se hubieran utilizado de la misma manera estos materiales sin contar con el apoyo de facilitadores externos?. ¿Hubiera significado lo mismo para las educadoras?.

No estamos seguros del alcance que hubieran tenido los materiales redactados de no haber sido respaldados por las funciones de la asesoría. Posiblemente cualquier material que se ajuste a las demandas de los usuarios tenga la virtualidad de poder rentabilizarse. Sin embargo, en determinados momentos, dependiendo de las circunstancias que concurren, como nivel de formación de los grupos, grado de implicación, estilo de trabajo, etc., pueda ser aconsejable el respaldo de algún tipo de asesoramiento.

c. Es evidente que el desarrollo de proyectos en los Centros debe dejar de verse como una forma de complicarse la vida profesional y personal, sin que tenga mayor repercusión en la escuela. Muy al contrario debe pretenderse que sea percibido como un instrumento de desarrollo profesional, que se materialice tanto en facilidades de tipo técnico durante el proceso como en reconocimientos del trabajo realizado.

Aunque resulta difícil evaluar los efectos conseguidos de la experiencia que presentamos, algunos resultados empezaron a evidenciarse a lo largo del proceso, como: el interés demostrado por conocer e intercambiar experiencias de escuelas para ampliar el conocimiento práctico sobre la enseñanza; la presión ejercida para que estuvieran presentes en determinadas sesiones de trabajo los equipos docentes completos, incluido el personal eventual; o las nuevas directrices de los planes anuales de Centro.

La base para permitir que el profesorado implicado en proyectos pueda avanzar en la línea de trabajo iniciada debería ser el reconocimiento profesional para llevar a la práctica los compromisos adoptados y poder contar con las ayudas necesarias para emprender los proyectos de futuro asumidos.

La recuperación del derecho a ejercer la competencia profesional debe pasar por el respeto al ejercicio de la autonomía del profesor. Se habrán de conjugar las aspiraciones de los profesores con los intereses de la Titularidad de los Centros para poder embarcarse en proyectos de trabajo que sean respetuosos con las expectativas y deseos manifestados por el profesorado.

No queremos acabar esta breve exposición sin manifestar nuestra gratitud a las educadoras que durante estos años compartieron, fueron cómplices e hicieron posible la realidad de este proyecto. A todas ellas les queremos agradecer sus valiosas sugerencias, la actitud entusiasta y riqueza de sus aportaciones que redundaron en beneficio de todos y especialmente en el nuestro.

## REFERENCIAS

- Arnaus, R. y Contreras, D. (1993). Una experiencia de investigación en la acción. *Cuadernos de Pedagogía*, 220: 85-90.
- Atienza, J.L. (1994). Materiales curriculares. ¿Para qué?. *Signos*, 11: 12-21.
- Contreras, J. (1994). ¿Qué es?. *Cuadernos de Pedagogía*, 224: 8-12.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escudero, J.M. (1990). Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica. *Curriculum*, 2: 3-25.
- Escudero, J.M. y González, M.T. (Eds.) (1994). *Profesores y Escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194: 10-15.
- Lledo, A.I. y Cañal, P. (1993). El diseño y desarrollo de materiales curriculares en un modelo investigativo. *Investigación en la escuela*, 21: 9-19.
- Martínez Bonafé, J. (1991). El cambio profesional mediante los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 189: 61-64.
- MEC (1989). *Diseño curricular base. Educación Infantil*. Madrid: MEC.
- MEC (1992). *Materiales para la Reforma. Educación Infantil*. Madrid: MEC.
- Montero, L. y Vez, J.M. (1992). La elaboración de materiales curriculares y el desarrollo profesional de los profesores. *Curriculum*, 4: 131-141.
- Oteiza, R. y Preciado, A. (1994). *Plan de Asesoría y seguimiento para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro*. Vitoria-Gasteiz: (Documento inédito).
- Santos Guerra, M.A. (1991). Cómo evaluar los materiales didácticos. *Cuadernos de Pedagogía*, 194: 29-31.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Zeichner, K.M. (1985). Dialéctica de la socialización del profesorado. *Revista de Educación*, 277: 95-123.
- Zeichner, K.M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220: 44-49.