

Modelos didácticos y materiales curriculares en educación infantil

Beatriz Trueba Marcano

Asesora de Formación en Educación Infantil

(C.P.R. Madrid Centro)(*)



RESUMEN

Después de analizar la relación existente entre materiales curriculares y autonomía del profesorado se ofrece una organización de la práctica curricular que se desarrolla en Educación Infantil en torno a cuatro concepciones pedagógicas diferenciadas y el tratamiento que en cada una de ellas se da a los materiales curriculares. A continuación se ofrece una propuesta de realización de una guía de análisis por el profesorado y se finaliza con un ejemplo de guía de materiales curriculares basada en principios interactivos.

"Lo que ha cambiado, es preciso insistir en ello, es el modelo de profesor. Que de vendedor de los productos de otros se ha convertido, debe convertirse, en confeccionador y vendedor de sus propios productos. Lo que ha cambiado es que, de dependiente de una boutique, el profesor ha de pasar a ser responsable de una sastrería o de un taller de confección." (Atienza, J.L. 1994)

¿Profesores para los materiales o materiales para los profesores?

"¿Qué clase de materiales curriculares utilizas?... ¿Te refieres los libros de fichas?..."

Esta pregunta, aparentemente sencilla, realizada al profesorado de Educación Infantil genera en gran parte de los casos una respuesta curiosamente similar. ¿Por qué, si es precisamente en esta etapa, donde se deberían utilizar una mayor diversidad de materiales curriculares, y no sólo los de tipo gráfico (de juego simbólico, de juegos motrices, de juego dramático etc.)?

En mi experiencia de trabajo durante diez años como profesora de la etapa y durante otros nueve como asesora de for-

mación en E.I., he podido comprobar que existe entre el profesorado de Educación Infantil una gran dependencia de los materiales curriculares impresos por editoriales, o lo que es lo mismo de los libros de fichas, así como diversos tipos de cartillas, caligrafías y cuadernillos. Aunque es bien cierto que va creciendo el número de profesionales que conciben los materiales curriculares de modo más diverso, este crecimiento es muy lento y la proporción es aún muy desigual.

Esto sin embargo es paradójico en una etapa en la que, más que en ninguna otra, el profesorado puede desarrollar el currículum del modo más libre y abierto, es decir donde la norma pedagógica se hace más flexible y donde, en definitiva, puede

hacerse realidad de un modo pleno la figura del profesional como la de un investigador que planifica de modo autónomo su quehacer pedagógico.

Por otra parte si nos fijamos en las prescripciones del M.E.C. vemos que en la LOGSE, se define como una de las finalidades de los materiales curriculares la de *"...contribuir a favorecer la reflexión y la actuación de modo que conduzcan a un mayor desarrollo de la autonomía profesional, a una mejora de la capacidad para tomar decisiones y a una actitud positiva y acorde con la valoración de la creatividad y de la innovación educativas."* Además el espíritu de la Reforma insta desde un principio a una adecuación al contexto (único y con señas de identidad diferenciadoras), a una educación diversificada según los intereses, experiencia, conocimientos previos y peculiaridades de los alumnos y a las concepciones educativas del profesor. Parece, pues, lógico concluir que *"...los materiales curriculares no pueden tener como finalidad el sustituir a los antiguos libros de texto. Al contrario el discurso ministerial parece consagrar la muerte del manual..."* (Atienza, J.L. 1994).

¿Por qué entonces se genera la dependencia antes mencionada?

¿Libertad o estereotipo?

"Las fichas con imágenes estereotipadas se extienden y contagian. Es un gasto innecesario, pero que permite justificar a las familias el dinero destinado a material escolar. ¿Será el uso de los estereotipos una forma inconsciente de consumismo? Así, también algunas maestras y maestros podrían caer en el error de justificar el trabajo realizado durante la semana siguiendo una regla tan falsa como casi insalvable: a más fichas, más trabajo, mejor profesionalidad y más aprendizaje de los niños y las niñas." (Cabanellas y Hoyuelos, 1995).

Es respuesta común entre el profesorado que los materiales impresos proporcionan seguridad, que son más cómodos, que son un recurso útil, que sin ellos sólo quedaría el recurso de la improvisación, que así "se aseguran" que queden cubiertos todos los contenidos prescritos, que "de cara a los padres" se da constancia del trabajo realizado... Aunque también es respuesta común entre este mismo amplio sector del profesorado que los materiales impresos son muchas veces excesivos, que "ahogan" o impiden desarrollos más libres del currículum, y que se sienten excesivamente atados a ellos. Todo esto sugiere varias reflexiones:

– Que un amplio sector del profesorado no se siente lo suficientemente seguro de poder elaborar autónomamente sus propios materiales. Así mismo el profesorado siente una gran presión social que conduce en ocasiones a desarrollar un trabajo "hacia el exterior" más que por convicciones internas. No parece que el nivel de autonomía y de autoestima profesional sea muy alto cuando se valora y se confía en tan alto grado en unos materiales impresos, antes que en el propio criterio, la propia experiencia profesional, el contexto y el sentido común. El profesor se convierte así en muchas ocasiones en mero ejecutor de lo que los materiales curriculares dictaminan: *"...el profesor es sustituido por los materiales que le dicen qué, cómo, cuándo y hasta por qué tiene que hacer las cosas... Esta política nacida de la desconfianza en el profesorado (si no se les dice clara y minuciosamente lo que tienen que hacer, muchos de ellos ni sabrán, ni podrán, ni querrán hacerlo) engendra seguridad en los padres, en los alumnos y, a veces, hasta en los mismos profesores."* (Santos Guerra, 1992).

– Que existe un abismo entre "el currículum prescrito y el currículum aprendido" (Del Carmen y Jiménez Aleixandre, 1997), es decir entre lo que se pretende que se

haga, lo que uno pretende hacer y lo que se hace.

– Que existe una visión contaminada unificadora sumamente extendida, al asociar el término materiales curriculares con materiales impresos por editoriales. Esta visión uniforme bloquea el conocer otras posibilidades de elaboración de materiales curriculares más autónomas y diversificadas. *“...los libros de fichas... fomentan la conducta heterónoma al ser una de sus principales pretensiones la unificación de respuestas y la uniformidad de contenidos.”* (Trueba, 1989).

– Que existe una gran necesidad de formación-información del profesorado en estas modalidades de programación abierta.

– Que en lo que respecta a política educativa del M.E.C., éste ha reducido drásticamente sus primeras afirmaciones. Los que, de un modo optimista, vimos en los comienzos de la Reforma Educativa la posibilidad de un cambio radical en este sentido, hemos comprobado que el MEC ha deslizado suavemente su punto de vista desde *“...los materiales curriculares concebidos como ayuda e inspiración a ese trabajo a los materiales como manuales... Todo da a entender que la preocupación esencial del Ministerio es la elaboración de nuevos libros de texto adaptados a los nuevos contenidos curriculares. Frente a ello la autonomía del profesor no es más que un slogan publicitario.”* (Atienza, 1994).

¿Hablamos entonces de un profesional al servicio de unos libros de fichas o de unos materiales al servicio del profesor? La intención de este artículo es sentar las bases pedagógicas para ayudar a los profesionales de Educación Infantil primero a seleccionar y después a elaborar autónomamente los materiales curriculares que consideren más adecuados y convenientes en consonancia con sus intenciones educativas.

Materiales curriculares y paradigmas educativos

No debemos olvidar que la elección de un tipo u otro de materiales curriculares no es un hecho aislado, sino que está íntimamente unido a un paradigma o modelo educativo determinado (y esto es así, tanto si el profesor es consciente de este modelo subyacente como si no lo es): *“Detrás de una u otra concepción de los materiales curriculares se esconde una u otra concepción de modelo de profesor y modelo de formación del profesor.”* (Atienza, 1994).

Ahora bien ¿de qué depende el modelo de profesor que uno es?

Es un hecho sabido que, en la mayor parte de los casos, a ser maestro se aprende siéndolo, es decir, que el quehacer docente no se aprende tanto en las escuelas de magisterio, como en la práctica diaria. Esto que a primera vista parece una banalidad, tiene consecuencias importantes en lo que supone el ejercicio de la profesión. Suelen ser los compañeros y compañeras más próximas al “maestro nuevo” los que aconsejan, ofrecen recetas, es decir actúan como transmisores de conductas mayoritarias, standarizadas que los profesores solemos interiorizar de modo poco reflexionado.

“Este proceso de socialización profesional genera la creencia de que las conductas anteriormente descritas constituyen la “manera natural de enseñar”, desconociendo que estas prácticas, supuestamente “naturales”, son susceptibles de ser analizadas y categorizadas y, por tanto, sometidas a revisión crítica. Es decir, provoca la ilusión de que enseñar es una práctica desvinculada de cualquier teoría y de que las teorías educativas no son relevantes para la práctica de la enseñanza.” (Porlán y Martín 1991).

En este sentido y en lo que respecta a la selección de materiales curriculares, podríamos afirmar siguiendo a Porlán y Martín, que muchos profesionales piensan que la utilización de los libros de fichas u otros

manuales, en la etapa, es “el modo natural de enseñar” y que en realidad no hay otros modos válidos.

Es por esto que en este artículo no se trata tanto de defender un determinado modo de concepción de los materiales curriculares como de potenciar una reflexión crítica por parte del profesorado de la etapa acerca de su propio quehacer docente, es decir, una toma de conciencia sobre qué aspectos concretos de su práctica corresponden con una u otra concepción pedagógica de modo que impulsen una elección consciente y rigurosa de materiales curriculares y, sobre todo, coherente con su ideología educativa.

Así, he organizado la práctica curricular que se desarrolla en Educación Infantil en torno a cuatro concepciones pedagógicas diferenciadas: la concepción tradicional, la concepción racionalista o tecnológica, la concepción espontaneísta y la concepción interactiva o investigadora⁽¹⁾.

Para ello, he partido de los siguientes presupuestos:

- Cada tipo de elección de materiales curriculares puede asociarse con un modelo o paradigma teórico pedagógico determinado.
- Estos paradigmas o modelos educativos, se conforman como un proceso evolutivo entre los profesionales de Educación Infantil. Es decir, que cada profesora o profesor de la etapa, a lo largo de los años como docentes, tendemos a “pasar” por cada una de estas fases (aunque no de un modo rígido).
- Las señas de identidad de cada paradigma, no sólo afectan a la selección de los materiales curriculares sino a todos los aspectos curriculares de la práctica diaria (concepto de aprendizaje, estructuración de espacios, relación con las familias, concepto de evaluación,...).
- Cada paradigma o modelo pedagógico no sólo refleja un modo determinado de ver la educación, sino de ver el mundo. Es, por tanto, parte de una concepción social mucho más amplia.

- Las fases normalmente no se dan de un modo puro sino de forma mixta.

Por tanto, y basándome en los diferentes tipos de selección de materiales curriculares que se dan en Educación Infantil, a continuación presento los que considero **cuatro paradigmas o modelos educativos básicos** presentes en la etapa y que conforman el proceso evolutivo docente descrito:

1. CONCEPCION TRADICIONAL

MATERIALES CURRICULARES: CARTILLAS, CUADERNILLOS...

Este es el modelo en que se basa la supervivencia de la tradición y de las normas establecidas por excelencia. En palabras de Henri Wallon: “...su objetivo es la acción que los adultos deben ejercer sobre la juventud para transmitirle la herencia de sus antepasados, para darles las ideas y las costumbres que le permitirán adaptarse mejor a la sociedad cuyo relevo va a asumir...” (Wallon, 1981).

- Concepción del niño como un sujeto pobre, pasivo, únicamente perceptivo. No se valora la identidad individual. Se tiende a un modelo uniforme que todos deben copiar. Niños y niñas son sujetos sin opinión valorable y deben amoldarse a las propuestas del adulto.
- Trabajo con cartillas, cuadernillos... (materiales elegidos por rutina, sin criterios).
- Objetivos instructivos y contenidos conceptuales.
- Ambientación tradicional de espacios/aula. Uniformidad. Mesas y sillas alineadas o agrupadas. Atención centralizada en torno a la pizarra y la mesa de la profesora.
- El aprendizaje es un proceso lineal. El conocimiento se fija mediante un proceso de atención y retención: “Aprender es un hecho individual y homogéneo, susceptible por tanto de ser estandarizado.” (Porlán y Martín 1991).
- Alta valoración del “trabajo”. Escasa o nula del juego. Juegos y materiales manipulativos guardados en armarios, fuera del alcance de los niños.

(1) Trueba, B. (1997): Enfoque pedagógicos y proceso evolutivo docente en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 62, 43-48.

- La globalidad no se tiene en cuenta como criterio a valorar. Los conocimientos se ofrecen de modo sumativo y estandarizado. Se produce una división abismal entre la escuela y la vida.
- Actividades completamente homogéneas (gran grupo e individuales dirigidas por el adulto). No se valora el trabajo en pequeño grupo ni la interacción entre iguales.
- No se tiene en cuenta la autonomía como valor. Se valora positivamente la heteronomía, la obediencia al adulto, que es quien conoce e imparte la verdad.
- El profesorado no trabaja en equipo. Aislamiento. Concepto competitivo. (Aula a puerta cerrada).
- La profesora es mera ejecutora del libro de fichas, cartillas... Tiene un papel predominantemente instructivo.
- Escasa comunicación con las familias. Unidireccional y fomenta las desigualdades y los estereotipos ("mal o buen alumno"). Participación prácticamente nula.
- Evaluación concebida exclusivamente como producto. Sólo entendida como evaluación de alumnos.

2. MODELO RACIONALISTA O TECNOLÓGICO

Surge como alternativa a las críticas contra el modelo tradicional por su falta de rigor y fundamentos teóricos. Así, la pretensión es racionalizar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque tecnocrático donde todo se ha programado y secuenciado exhaustiva y detalladamente de antemano: *"Las técnicas de enseñanza así obtenidas, son susceptibles de ser aplicadas por diferentes personas, en cualquier situación, con la probabilidad de obtener resultados similares"* (Porlán y Martín 1991).

MATERIALES CURRICULARES: FICHAS (Elegidas con cierto criterio de selección)

- Se concibe al niño como una "tabla rasa", como un saco a llenar y que cuando llega a la escuela no sabe nada, susceptible de aprender todo lo que se le enseñe: *"Hay un modelo de concebir al hombre (y sobre todo al niño) como un vaso que hubiera de llenarse de*

conocimientos y reglas. Y hay otra manera de verlo como abanico de facultades a potenciar." (Anceschi, 1987).

- Trabajo con fichas elegidas generalmente con cierto criterio de selección, aunque de modo superficial (si tiene ilustraciones atractivas, si propone actividades de preescritura, si contiene pocas o muchas fichas, etc.).
- Objetivos cerrados y definidos. Contenidos conceptuales y procedimentales en las destrezas.
- Ambientación del aula: mesas a un lado del aula / alfombra al otro lado / muebles con juegos alrededor, generalmente apilados y poco accesibles a los niños.
- El aprendizaje se concibe como una estructura secuenciada y acumulativa. Se piensa que "...aprenden antes lo simple, lo cercano, lo fácil, las partes, que lo complejo, lo difícil o el todo." (Febrer y Jover, 1996). Además se considera consecuencia directa y única de la enseñanza; *"Todo lo que es bien enseñado debe ser bien aprendido a no ser que los alumnos no posean unas actitudes o inteligencia normales."* (Porlán y Martín, 1991).
- Concepción separada de juego-trabajo.
- Globalidad forzada alrededor de centros de interés-tópicos marcados por la editorial de turno. El tema se toma como "excusa" para introducir una serie de contenidos conceptuales y destrezas.
- Actividades homogéneas la mayor parte del tiempo: gran grupo/individual así como equipos dirigidos por el adulto. En ocasiones, descentralizadas para aquellos niños que terminan la ficha y pueden "ir a jugar".
- No se valora la autonomía o sólo en determinados hábitos o destrezas de tipo instructivo impuestas desde el exterior.
- Para el profesorado el trabajo en equipo se concibe como "hacer todas lo mismo", programar a la vez las unidades, las salidas, los horarios... No se habla de criterios, ni de filosofía educativa, o de un modo superficial.
- Participación puntual de las familias (alguna reunión, excursiones...). Concepto pasivo.
- La profesora es protagonista central del escenario escolar. Su papel es esencialmente transmisivo. Es quien motiva, propone temas, secuencia y, en definitiva, de quien depende todo el control del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Evaluación concebida como producto y control de "destrezas" en los procesos (picar, recortar, grafomotricidad...). Además de a los niños, se evalúa superficialmente el desarrollo de las programaciones (si dió tiempo a terminar las fichas y las unidades didácticas en los plazos, si los ejercicios eran difíciles, etc.).

3. MODELO ESPONTANEISTA

Enraizado en movimientos ideológico-políticos renovadores (Escuela Nueva en los años treinta en nuestro país, corrientes alternativas en los años 60: Illich, Sumerhill, Pedagogía Institucional...) y que tienen su precursor en Rousseau; ponen el énfasis en el niño como protagonista de su educación y el respeto absoluto por su libertad y en seguir los procesos naturales del aprendizaje.

TRABAJO SIN FICHAS EDITORIALES

- Respeto por el niño como ser autónomo y libre, a sus características personales y a su identidad propia. Es portador de unas capacidades que se desarrollarán de modo natural en contacto con la realidad, con escasa participación del adulto.
- Trabajo sin fichas editoriales. Elaboración de fichas por el profesorado similares a las editoriales (fotocopias...). En ocasiones improvisación: seguir al niño sin organización previa.
- Se habla de "grandes objetivos de la educación". No se definen otros o bien subyacen los instructivos en currículum oculto. Se valoran más los procedimientos que los conceptos. Los valores se aprecian pero sin definir cómo se trabajan en la práctica.
- Ambientación "casual", un tanto caótica (juegos, mesas/sillas, alfombra, intentos de zonas de juego, espacios sin definir, pseudorincones, a veces desorden...).
- Concepto activista de la educación ("hacer muchas actividades", dejar al niño en contacto con la realidad, con nuevas experiencias aunque con escaso significado entre sí, realizadas de un modo casual o sin estructuración).
- Se tiende a valorar mucho el juego libre, pero sin abandonar situaciones de "trabajo" de eta-

pas anteriores, especialmente por un miedo latente a dejar "lagunas" de conocimiento. Así se tiende a hacer una mezcla entre juego-trabajo, separando ambas situaciones, o bien a edulcorar situaciones de aprendizaje para poder "aprender jugando", con la pretensión de no provocar traumas y no forzar la voluntad infantil.

- Globalidad forzada alrededor de centros de interés marcados por las profesoras. También se realizan actividades siguiendo intereses que surgen de los niños pero sin sistematizar.
- Se combinan las actividades homogéneas (gran grupo/individual) con otras descentralizadas pero con escasa organización.
- Se valora la autonomía en aspectos de orden físico (abrocharse, lavarse, bajar escaleras, elegir materiales...). También se valora la capacidad de decidir por sí mismo, pero no se estructuran normas de grupo, o si se hace, se siguen de modo casual o inconstante, confiando en la capacidad natural del niño para autorregular su conducta ("laissez-faire").
- Para el profesorado se sigue concibiendo al equipo como hacer las mismas actividades o seguir la programación. Se puede hablar de criterios pero sin profundizar ni estructurar. Las reuniones se convierten en muchas ocasiones en un "anecdótico".
- La profesora tiene una actitud de escucha hacia los niños, pero sin interpretar. Su papel es bastante pasivo, limitándose a ofrecer un medio no coercitivo y dando luz verde a la espontaneidad, libertad, creatividad e imaginación infantiles.
- Mayor participación de las familias (mayor número de reuniones, visitas, excursiones, elaboración de materiales...). Concepto colaborativo.
- Evaluación asistemática. En ocasiones se evalúa el producto como en etapas anteriores. Los procesos importan pero no se registran las observaciones y no se sistematizan con instrumentos. Se realizan valoraciones no sólo de los niños sino también del equipo educativo pero sin estructurar.

4. MODELO INTERACTIVO O COPARTICIPATIVO

Superando las anteriores dicotomías, surge la propuesta interactiva, coparticipativa o investiga-

clora. En ella *"...todos tienen algo que aportar y en la que la negociación de intenciones y significados cobra una importancia capital. Ya no se trata de transmitir conocimientos, técnicas, valores... unidireccionalmente, ni de dejar que se establezcan por sí solos, sino de construirlos a partir de la acción conjunta."* (Molina y Jiménez, 1995).

Se relaciona con teorías constructivistas del aprendizaje (Escuela de Piaget), así como con las corrientes sociohistóricas (Vygotski) y las corrientes ecológicas (Bronfenbrenner).

TRABAJO CON DIVERSIDAD DE MATERIALES: PROGRAMACIONES ABIERTAS (Proyectos de trabajo, Investigación en el aula, Investigación del medio...)

- Se concibe al niño como un sujeto inteligente, con personalidad, identidad e ideas y con una potencialidad de capacidades a desarrollar en interacción con los demás (niños y adultos) y en un entorno rico y diverso, no sólo en aspectos materiales sino especialmente en oportunidades de aprendizaje con los otros que provoquen curiosidad y necesidad de aprender (interlocutor). "Sentirse entero es para el niño (como para el hombre) una necesidad biológica y cultural: un estado vital de bienestar" (Malaguzzi, 1987).
- Objetivos operativos definidos por intenciones educativas (profesorado) y por los intereses de los niños (alumnado). Se valoran los contenidos procedimentales y actitudinales así como los conceptuales en un sentido constructivo.
- Trabajo con diversidad de materiales: programaciones abiertas (Proyectos de trabajo, Investigación en el aula, Investigación del medio...). Los materiales se conciben como recursos desde un punto de vista amplio: libros, vídeos, álbumes, recursos humanos, etc... Los aporta toda la comunidad educativa.
- Descentralización de espacios (talleres, rincones, descompartimentación...). Se organizan espacios y materiales con intencionalidad educativa. Se tiene en cuenta el ambiente como un potente comunicador no verbal
- Educación activa (no se trata de "hacer muchas actividades" sino de que éstas tengan un verdadero sentido). Concepto de aprendizaje como un proceso en construcción, dentro de

un contexto significativo para el niño y el adulto, conectado a los intereses de los niños, a sus ideas previas, así como a los intereses del adulto, a sus intenciones educativas. Tiene un gran valor así mismo el lenguaje tanto en su vertiente externa (expresión y comunicación) como interna (regulador de conducta) en los procesos de aprendizaje. Se tienen en cuenta además de las capacidades cognitivas, otras no menos importantes (afectiva, expresiva, relacional, psicomotora, lingüística). Se valora el aprendizaje en interacción con los demás (niños y adultos): *"El aprendizaje del niño comienza mucho antes de la edad escolar"* (Vygotski, 1984).

- Se supera la disyuntiva juego/trabajo. Se valoran las "situaciones que interesan" o provocan curiosidad.
- No se busca forzosamente la globalidad como un tópico a desarrollar. Se potencian las relaciones naturales que se establecen entre los distintos conocimientos para poderlos transferir a otras situaciones.
- Las actividades descentralizadas tienen mucha importancia, así como la interacción entre iguales. Actividades de gran grupo (no como uniformidad, sino como interrelación), de pequeño grupo e individuales, tanto en forma libre como dirigida en ocasiones por el adulto.
- Se valora la autonomía no sólo en aspectos físicos, sino también intelectuales y éticos. Importa la construcción interna de normas y su seguimiento, tanto a nivel individual como grupal.
- Para el profesorado, el trabajo en equipo, no se concibe como "hacer todos lo mismo", sino como compartir criterios, elaborar materiales, instrumentos..., profundizar en aspectos teóricos, confirmar hipótesis de trabajo, en definitiva, *investigar*.
- Papel del profesor como un interlocutor que escucha a los niños, analiza e interpreta las situaciones. Es pues un papel fundamental, insustituible, no ya como transmisor de conocimientos, sino como un catalizador de intereses que ayuda a hacer crecer las ideas de los niños y niñas. Se trata así de intervenir para hacer avanzar (y no sólo en aspectos cognitivos, sino también relacionales, emocionales, lingüísticos, estéticos, psicomotores,

expresivos, de toma de decisiones...). Tiene intenciones educativas definidas que juegan un papel importante en conjunto con las de los niños. Se valora además al profesor o profesora como un sujeto con identidad y peculiaridades diferenciadas en su modo de hacer escuela, pero que además comparte intereses dentro de un colectivo de profesionales y se puede definir como un investigador educativo.

- La relación con las familias se plantea de modo interactivo y dialogante por ambas partes. Va más allá de la mera colaboración. Concepto amplio de comunidad educativa (no sólo padre/madre, también tíos, abuelos, etc...). Además se incorpora al personal no docente como miembros de la comunidad educativa (cocineros, conserje, auxiliares...) compartiendo talante, criterios y muchas acciones.
- La evaluación se da desde el inicio (intereses, ideas y experiencias previas), en todo el proceso (plantillas, registros, observaciones...) y al final (dossiers, memorias, informes). Los niños son sujetos activos de su propio aprendizaje y conscientes de los logros adquiridos. El equipo se autoevalúa, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje por medio de instrumentos y guías.

Los materiales curriculares no son neutrales. Una propuesta guía

La intención de esta exposición no es el de una estructuración rígida del quehacer educativo (entre otras cosas porque los modelos se dan habitualmente de una forma mixta), ni tampoco la de ofrecer un modelo lineal, ni acabado. Pero no por ello es imposible intentar diferenciar los distintos paradigmas que subyacen a nuestro quehacer cotidiano en la escuela para favorecer una mayor toma de conciencia sobre ello.

Considero conveniente que el profesorado de Educación Infantil, conozca este proceso, lo discuta, lo ponga en tela de juicio, en definitiva que lo personalice... con el fin de que lo pueda cotejar con su

desarrollo docente y de este modo hacerse conscientes de su propio momento evolutivo profesional.

Por supuesto que esto afecta de un modo directo a una determinada elección de materiales curriculares. Cada profesor debería buscar una coherencia entre su modelo profesional y los materiales curriculares que utiliza.

Es importante que nos demos cuenta que estos materiales nunca están desvinculados de un ideología educativa determinada, es decir: que no son inocentes, que nunca son neutrales.

"Los materiales curriculares tienen una vertiente explícita a la que se asoma el lector y el usuario por medio de la lectura y el uso, pero tiene un componente implícito que es necesario desvelar. Tanto el contenido como la estructura están basados en concepciones que no aparecen expresamente enunciados. Concepciones sobre la sociedad, la escuela, el profesor, el aprendizaje el alumno..." (Santos Guerra, 1992).

Porque es un hecho constatado en numerosas ocasiones por los profesionales que nos dedicamos a la formación el abismo que normalmente existe entre las intenciones expresadas de un modo explícito por el profesorado (por ejemplo en los Proyectos Educativos, Curriculares, en las programaciones...) y la práctica diaria. Y esto es extensible a los materiales curriculares. ¿Cuántas veces no hemos visto unos principios educativos basados en la diversidad, la tolerancia, la creatividad... y unos materiales de uso cotidiano que poco o nada tienen que ver con estos principios, cargados de tópicos y estereotipos uniformes, empobrecidos, sexistas...?

Basándonos en lo dicho hasta aquí proponemos a continuación un trabajo práctico dirigido a los profesionales de la etapa, para facilitarles la realización de un *"...cuestionario-chequeo, que habría de servir al profesorado, de un lado, para evaluar los materiales curriculares producidos*

por otros, de otro, para interrogar sobre los que él mismo produce, para saber en qué medida ha tenido o no en cuenta todas las variables." (Atienza, 1994).

La realización de este cuestionario quiere favorecer el principio de la *coherencia*. ¿Coherencia con qué? Con la práctica educativa, con las necesidades de niños y niñas, con las convicciones de las profesoras y profesores, con la elección, en definitiva, de materiales curriculares acordes con unas intenciones educativas determinadas. Por todo esto proponemos un cuestionario realizado por las profesoras y profesores a partir de los principios educativos que guían su práctica.

PROCESO DE REALIZACION DE UNA GUIA DE ANALISIS DE MATERIALES CURRICULARES

Objetivo:

El fin de esta propuesta es que equipos de Educación Infantil puedan realizar su propia selección de materiales curriculares a partir de los principios educativos en que basan su práctica.

Proceso:

- 1.- Definir una lista de principios educativos. (Pueden ser los principios educativos definidos en el Proyecto Educativo de Centro).
- 2.- Dividir el equipo en pequeños grupos de trabajo. (Se aconseja que sean grupos de 3 ó 4 personas como máximo).
- 3.- Cada grupo elige un principio y define una serie de preguntas que servirán como criterios de análisis de materiales curriculares.
- 4.- Hacer una puesta en común en el equipo y debatir las preguntas surgidas en cada grupo. (Se trata de ponerse de acuerdo en las mismas y en el modo de formularlas).
- 5.- Esta guía de análisis ha de utilizarse para seleccionar los materiales curriculares. Debería ser revisada cada año, para ajustarla a la evolución del equipo.

EJEMPLO: PROPUESTA DE GUIA DE ANALISIS DE MATERIALES CURRICULARES (basada en criterios interactivos)

Como ejemplo del trabajo práctico sugerido, quisiera ofrecer a continuación una propuesta de guía de análisis de materiales curriculares.

Antes, quisiera aclarar una posible cuestión: ¿Por qué no me limito en este artículo a ofrecer esta Guía de Selección de Materiales Curriculares, sin pasar por el proceso anteriormente descrito?

- En primer lugar, porque desde aquí se trata de promover la autonomía del profesorado de Educación Infantil en su propia práctica docente, la confianza en el propio criterio y la libre toma de decisiones a la hora de elegir unos determinados materiales curriculares. Como dice José Luis Atienza, "*Los materiales no han de llegar de fuera, sino que han de salir de dentro.*" Yo añadiría: ¿Es el profesor el que ha de adaptarse a unos materiales con una ideología determinada o bien sentar previamente sus principios para buscar los materiales adecuados?
- En segundo lugar, porque la *Guía* que presento no es neutral, sino que pretende ser coherente con unos determinados principios educativos, que son los que he adoptado como propios. Es, por tanto, subjetiva y como tal discutible. Como autora de este artículo y desde un punto de vista individual, defiendiendo sin duda alguna el modelo interactivo o investigador. Pero no por ello es mi intención defenderlo como modelo único, ni tampoco intentar exportar este modelo sin una reflexión previa. ¿Qué sentido tendría adoptar una guía basada en unos principios que quizás no sean los propios?
- En tercer lugar porque, por el principio mencionado de la coherencia, no sería razonable pretender "saltos" entre paradigmas demasiado distantes de la propia realidad. Así por ejemplo, tendría poco sentido proponer un cambio radical hacia una programación por proyectos de trabajo a profesionales con una concepción racionalista del aprendizaje y con un gran apego por los libros de fichas. Se trataría, en definitiva, de dar pequeños saltos y no uno muy grande. Es decir, siguiendo a Vygotski, hablaríamos de la necesidad de actuar

en la zona de desarrollo próximo en el propio desarrollo evolutivo docente.

- Y por último, porque no se pretende desde aquí fomentar el tomar determinación metodológicas como "modas" (programación por proyectos, constructivismo, talleres, rincones...), cuando en realidad son expresiones concretas de una filosofía educativa y de un cuerpo teórico determinado.

INSTRUMENTO PARA EL ANALISIS DE MATERIALES CURRICULARES

DESCRIPCION:

- ¿Se ofrece como complementario o único?
- ¿Oferta globalizada o por áreas?
- ¿De consulta o de actividades?
- ¿Uso individual o colectivo?
- ¿Fungible o no fungible?
- ¿Estructuración (U.D., Temas, otros...)?
- ¿Nº de cuadernos o volúmenes?
- ¿Secuenciado temporalmente o no?
- ¿Pretende ser único o propone materiales y actividades complementarias?
- ¿Tiene guía de profesorado?
- ¿Es orientativo únicamente en las actividades u ofrece también sugerencias metodológicas y organizativas generales (de espacios, materiales, tratamiento de ritos y rutinas, familias...)?
- ¿Define ideología educativa?
- ¿Referentes teóricos?

ANALISIS:

Significatividad:

- ¿Tiene en cuenta los intereses de los niños y las niñas? ¿Cómo?
- ¿Parte de sus ideas y experiencias previas? ¿Cómo?
- ¿Deja espacio para que los niños planteen lo que quieren saber y comprueben lo que han aprendido?
- ¿Se plantean interrogantes? ¿Son interesantes, hacen pensar? ¿Admiten diferentes soluciones?
- ¿Estructura y respeta los tiempos de anticipación (prever), selección (elegir), desarrollo (realizar) y recreación (recordar) de las actividades?
- ¿Qué papel de profesor define (transmisor, mediador...)?

- ¿En qué medida las actividades planteadas están relacionadas con contextos próximos o familiares a la vida de los niños?
- ¿El desarrollo de una programación se contempla como una sucesión de actividades sin más o bien éstas están dotadas de sentido y funcionalidad?

Diversidad e identidad:

- ¿Es un material lo bastante abierto como para adaptarse a las peculiaridades de grupos e individualidades diversas (de raza y cultura, intelectuales, físicas...)?
- ¿Puede ser utilizado por alumnos con distintos niveles de capacidad, con intereses y necesidades distintos, propiciando tareas como comparar, imaginar, clasificar, deducir?
- ¿Trata los temas transversales de modo aislado o inmerso en las propuestas de acción cotidianas: rutinas, ritos, momentos significativos, actividades...?
- ¿Prevé la recogida y el reflejo de la identidad cultural del entorno en que está inmerso (folklore, tradiciones, fiestas...)?
- ¿Propicia la expresión de las señas de identidad de cada individuo, del gran grupo, de la escuela... por medio de códigos, símbolos, actividades, paneles fotográficos, vídeos, álbumes y dossiers, etc.?
- ¿Propone actividades únicas o por el contrario oferta posibilidades alternativas u optativas a cada actividad?
- ¿Estimula la realización de actividades diversas (no sólo papel): motrices, lingüísticas, participativas, de expresión plástica, dramática, musical, de descubrimiento...?
- ¿El "error" se contempla como algo que hace retroceder o avanzar?
- ¿Favorece el desarrollo desde un punto de vista diverso y no sólo en aspectos intelectuales?: verbal, sensorial, psicomotriz, lógico, afectivo, social...
- ¿Promueve el contacto con diferentes tipos de materiales (manipulativos, de observación, estructurados, desestructurados, de recuperación, del hogar, del entorno natural, del entorno urbano, informáticos, audiovisuales...)?
- ¿Es un material de un sólo uso o propicia usos alternativos que la maestra y los niños puedan adaptar al grupo-aula y al contexto en que éste está inmerso?

- ¿Pone en contacto con textos e imágenes diversas?:
 - * Textos (noticias, poemas, recetas, comics, cartas, anuncios...).
 - * Imágenes (fotografías, ilustraciones, imágenes de arte, dibujos infantiles, reproducciones de publicidad, figurativas y abstractas...).
- ¿Estimula el uso de diferentes materiales documentales (libros, vídeos, cuentos, álbumes, fotos, diapositivas...) o por el contrario pretende ser un material autosuficiente?

Globalidad:

- ¿Se fijan todos los objetivos a priori?
- ¿La motivación se plantea promovida por el adulto o como algo que surge en el grupo-clase?
- ¿Vienen dados los temas de antemano para ser desarrollados en un tiempo determinado?
- ¿Qué concepto de niño transmite (pasivo, receptor pasivo, interlocutor inteligente...)?
- ¿Sugiere un tipo de globalidad forzada añadiendo contenidos en torno a un tema o potencia las conexiones que se establecen naturalmente entre los conocimientos?
- ¿Se transfiere lo aprendido a otras situaciones?
- ¿Respetar los tiempos lúdicos de juego, deleite, descubrimiento, experimentación, tanteo... antes de comenzar una actividad?
- ¿Separa los conceptos de juego y trabajo?
- ¿Fomenta el desarrollo de los diferentes tipos de capacidades?
- ¿El eje vertebrador de la Unidad propicia la formulación de problemas?
- ¿Pretende conseguir procesos interesantes o resultados satisfactorios? ¿Contempla la evaluación como un proceso o como un hecho final, puntual?
- ¿Propone algún tipo de evaluación inicial (intereses, ideas y experiencias previas)?
- ¿Propone algún tipo de evaluación procesal o formativa (plantillas, registros, observaciones...)?
- ¿Propone algún tipo de evaluación final o sumativa como instrumento para mejorar los futuros procesos?
- ¿Integra a los niños y niñas como sujetos activos de su propio aprendizaje y capaces de tomar conciencia de los logros adquiridos?
- ¿Propone algún tipo de evaluación no sólo hacia el alumnado, sino hacia el mismo proceso de aprendizaje y hacia el profesorado?

Interacción y comunicación:

- ¿Predominan las propuestas de actividades compartidas, de gran grupo o individuales?
- ¿Promueve la interacción entre iguales? ¿Cómo?
- ¿Qué tipo de relación con el adulto sugiere (interactiva, transmisiva, participativa, de interlocución...)?
- ¿Da la oportunidad de planificar con los otros y participar en su desarrollo y resultados?
- ¿Promueve actividades de interacción con toda la comunidad educativa (con las familias, con el entorno, con el personal no docente), tales como fiestas, talleres de padres, encuentros...?
- ¿Sugiere la construcción de juegos, juguetes y otros materiales por parte de la comunidad educativa (padres, abuelos, hermanos mayores...)?
- ¿Es un material claro, legible y con un buen nivel de transmisión-comunicación? (Tanto para la guía del profesor como para el material del alumno).
- ¿Qué canales de participación y gestión presenta (asamblea, toma de decisiones, reparto de roles, tareas...)?

Autonomía:

- ¿Es un material que puede ser utilizado de un modo autónomo por los niños y niñas, si así se plantea, (por ejemplo en rincones de juego), o por el contrario sólo puede utilizarse en presencia del adulto?
- ¿Estimula hacia la búsqueda de soluciones personales?
- ¿Permite a los niños tomar decisiones sobre cómo utilizarlos y ver las consecuencias de su elección?
- ¿Estimula la toma de decisiones en el grupo sobre aspectos relacionados con la ética, la solidaridad, las normas de comportamiento..., es decir favorece la autonomía intelectual?

Creatividad:

- ¿Fomenta la respuesta personal e individualizada?
- ¿Promueve el pensamiento divergente?
- ¿Promueve el uso y desarrollo de las distintas capacidades en las que se fundamenta el hecho creativo (lógica, de percepción, de síntesis, de modificación de los objetos, deconstructivas, fluidez ideativa y verbal)?

- ¿Sugiere las clásicas soluciones o posibilita más de un resultado?
- ¿Anima a tener ideas maravillosas y originales?
- ¿Potencia usos diferentes de aquellos para los que fue pensado?

Estética:

- En la oferta visual de imágenes y formato: ¿Ofrece imágenes estereotipadas, simples, "pobres"? ¿Es un material atractivo, estimulante, cuidado? ¿Es bello? ¿Es agradable su manejo? ¿Cuida el color, el equilibrio entre imagen, texto y espacios blancos?
- ¿Perpetúa a través de las imágenes estereotipos en los roles sociales, de sexo, raza, cultura, religión etc...?

Descentralización:

- ¿Se adapta a una organización ambiental por zonas, rincones de juego o talleres?
- ¿Las actividades las plantea como algo a realizar todos a la vez o facilita la descentralización de las mismas?
- ¿Promueve actividades homogéneas y cerradas o descentralizadas y abiertas?

REFERENCIAS

- ANCESCHI, G. (1987). *L'occhio se salta il muro, Reggio Emilia*. Madrid: MEC-CAM.
- ATIENZA, J.L. (1994). Materiales curriculares ¿para qué? *Signos*, 11.

- CABANELLAS, Y. y HOYUELOS, A. (1995). Los estereotipos, una forma de contaminación cultural. *Infancia*, 32.
- COLL, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28.
- DE FEBRER, M. y JOVER, M. (1996). Los límites del aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 243.
- DEL CARMEN, L. y JIMENEZ ALEIXANDRE, M.P. (1997). Los libros de texto: Un recurso flexible *Alambique*, 11.
- MALAGUZZI, L. (1987). *L'occhio se salta il muro, Reggio Emilia*. Madrid: MEC-CAM.
- MOLINA, L. y JIMENEZ, N. (1995). La Escuela Infantil. Acción y Coparticipación. *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- PORLAN, R. y MARTIN, J. (1990). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1992). ¿Cómo evaluar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 194.
- TRUEBA MARCANO, B. (1997). Enfoques pedagógicos y proceso evolutivo docente en Educación Infantil, *Aula de Innovación Educativa*, 62.
- (1989). *Talleres Integrales en Educación Infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- VYGOTSKI, L.S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar, *Infancia y Aprendizaje*, 27/28.
- WALLON, H. (1981). *Sociología y Educación*. Palacios, J. (ed.). Madrid: P. del Río Editores.

SUMMARY

After analysing the relationship between curricular materials and teachers' autonomy, the author presents an organisation of the curricular practice developed in Infant School about four different pedagogic conceptions, and also the use of curricular materials they make. Then she proposes teachers a guide for analysing curricular materials; this proposal is based on interactive principles.

RÉSUMÉ

Après avoir analysé les rapports entre les matériaux curriculaires et l'autonomie des enseignants, l'article présente une organisation de la pratique curriculaire en éducation infantile autour de quatre conceptions pédagogiques différenciées, ainsi que l'utilisation des matériaux curriculaires dans chaque conception. Ensuite, on offre aux enseignants la possibilité de réaliser une guide pour analyser des matériaux, fondée sur des principes interactifs.