

La formación inicial del profesorado de educación infantil.

El análisis de materiales como experiencia reflexiva sobre la práctica educativa

Consuelo Domínguez Domínguez

Departamento de Didáctica de las Ciencias y Filosofía.

Universidad de Huelva ()*



RESUMEN

El trabajo que presentamos analiza una experiencia sobre el análisis de los materiales didácticos utilizados en las escuelas de Educación Infantil de algunos centros de nuestra comunidad. Ha sido realizada por los alumnos de Magisterio de esta especialidad en su período de formación inicial, desde el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales y desde una perspectiva reflexiva y crítica de la enseñanza.

Introducción

La experiencia que presentamos es el resultado de un trabajo llevado a cabo en el curso 1997/98 durante el ejercicio de mi docencia como profesora del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en la especialidad de Educación Infantil.

Partíamos de un planteamiento inicial apoyado en cuatro supuestos básicos que son explicitados a continuación, y que han orientado la ejecución de este trabajo: a) la necesidad de plantearnos algunos interrogantes sobre la formación inicial que deben recibir los futuros maestros; b) la adopción de un modelo de investigación como el instrumento ade-

cuado para orientar el conocimiento de la realidad del aula y como medio de hacer efectiva la autonomía de los docentes y su desarrollo profesional; c) la conveniencia de iniciar a los estudiantes de Magisterio en la práctica de la indagación escolar; d) la propuesta de iniciar dicha práctica por el análisis de los materiales utilizados por los niños en su etapa inicial de escolaridad y en el contexto de algunos centros de nuestra comunidad. La opción sobre el análisis y revisión de los materiales se ha tomado, al considerar que son productos culturales utilizados como ejes sobre los que, comúnmente, se hace vertebrar el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en las aulas.

(*) Avda. Fuerzas Armadas, s/n 21007 Huelva. Tlfno.: 959 271 000 ext. 2115. e-mail: cdomin@uhu.es



Formación inicial, conocimiento profesional e investigación

La formación inicial y permanente del profesorado, justo una década después de que viera la luz el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, continúa siendo un tema de debate abierto de singular importancia y sobre el que se han llevado a cabo numerosas investigaciones en los últimos quince años, algunas de las cuales han sido efectuadas en nuestra comunidad por Porlán Ariza y Marcelo García en la Universidad de Sevilla. En el *Libro Blanco* quedaba patente que la mejora de un sistema educativo pasa incuestionablemente por las manos de los profesores, identificándose a grandes trazos el perfil del docente con el de "un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y planificarla", aunque en sí mismo el concepto y significado de profesional no esté exento de ambigüedades e intereses como sostiene Contreras (1997).

Sin olvidar las luces y las sombras que proyecta cualquier reforma educativa sobre la base misma de los principios que la fundamentan o las acciones y disposiciones que se siguen para implementarla y, siendo conscientes, como dice Popkewitz (1990), de que hay que distinguir entre el discurso público y la práctica real de una reforma, el cambio educativo propugnado opta por identificar al profesor con una persona que está dispuesta a conjugar, con autonomía y responsabilidad, algunas de las variables que entran en juego en un proceso calificado en su día por Ángel Pérez (1988) como *incierto, polémico y creador*, proceso que requiere un ejercicio de reflexión sobre la propia experiencia para comprender y perfeccionar el ejercicio docente, puesto que el conocimiento derivado de la experiencia ajena en el mejor de los casos se encuentra empobrecida y en el peor, es ilusoria (Zeichner, 1993).

Si partimos de un modelo pedagógico centrado en lo que Dewey definía como de *acción reflexiva* y Schön, de *reflexión en la acción*, la competencia y cualificación de un profesor conlleva necesariamente el saber situarse de forma crítica ante la realidad sobre la que está interviniendo. Por tanto, desde la perspectiva de la preparación y cualificación que la enseñanza universitaria debe dispensar, cabe preguntarse ¿responde la formación que estamos dando a los futuros docentes a estos planteamientos?, ¿hay correspondencia entre el discurso docente y las pautas de actuación?, cuestión ésta última en línea con las palabras de Giroux (1990): "si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos". En la corta experiencia como formadora de futuros maestros de educación infantil, he podido recoger algunas de las impresiones emitidas por los alumnos tras finalizar el período de prácticas y, aunque insuficiente y escaso, el tiempo de contacto mantenido durante el mismo con la realidad escolar les ha permitido a muchos tomar conciencia de la discrepancia o distancia que separa la formación teórica recibida y los problemas reales que surgen en el desarrollo diario del trabajo en el aula y de las dificultades de trasladar los principios pedagógicos estudiados a un contexto escolar concreto.

La formación inicial del docente no es una cuestión que se pueda contemplar aislada y desconectada de lo que va a ser su proyección profesional futura: capacidad para formularse interrogantes sobre la realidad escolar y los componentes ideológicos inherentes a la misma, para analizarla y para adoptar criterios correspondientes a la toma de decisiones curriculares: selección de contenidos, materiales y recursos, elección de un modelo metodológico, o la manera de afrontar otras y fundamentales

cuestiones como la evaluación de los alumnos. Las competencias de un profesional de la enseñanza dependen ante todo de saber asumir una actitud crítica ante el conocimiento institucional y haber aprendido a mantener algunos cuestionamientos sobre las verdades tenidas por indiscutibles, el modo de elaborarlas o la forma de transmitir las (Santos, 1993). La formación inicial de los maestros debe tener en cuenta, para superarlo, el pensamiento dominante de que las teorías solo existen en las universidades, y la práctica, solo se desarrolla en las escuelas, como señala Zeichner, siendo el cometido del maestro aplicar dicha teoría sobre un contexto supuestamente uniforme y genérico que encaja con el modelo de racionalidad técnica o paradigma reproductor.

Una manera de atenuar este divorcio pasa por iniciar al alumno, dentro de las limitaciones que a menudo se generan dentro del medio universitario, en la investigación y análisis de algunos de los elementos que intervienen de forma destacada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El análisis de los materiales y libros de texto que se utilizan en las escuelas, es particularmente importante por ser unos potentes mediadores que intervienen en la comprensión de la realidad. Nada de lo que acontece dentro del recinto de la escuela está libre de carga ideológica, como pusieron de manifiesto Bourdieu y Passeron (1977), Bernstein (1983) o Apple (1986). Torres (1992), enlazando con el discurso de estos autores, nos recuerda que los proyectos curriculares, los contenidos de enseñanza, los materiales didácticos, la organización o la conducta de los profesores y alumnos no son cuestiones que se puedan contemplar simplemente como técnicas, al margen de las ideologías y de lo que se manifiesta en otras esferas de la sociedad.

El análisis de la práctica educativa no puede entenderse sin estar unida a un

modelo didáctico cuyo marco teórico se asienta sobre la base psicológica de cómo se construye el conocimiento; que reconoce la singularidad del contexto en el que se produce el aprendizaje; que es consciente de la complejidad del proceso educativo; que tiene como referente al alumno, utiliza la investigación como eje metodológico y se inicia a partir de una situación problemática (García y García, 1993).

Investigar en la escuela va más allá de una propuesta para que los alumnos indaguen y descubran la realidad; es sobre todo una forma, como describe Porlán (1992), de teorizar y de practicar, que hace posible de forma continuada el cuestionamiento de lo obvio, lo evidente, lo aparentemente normal, lo convencional, lo establecido y lo acríticamente aceptado.

Investigar sobre las cuestiones que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje cuenta con referentes muy antiguos que arrancan con Bacon, Comenio, Locke, Rousseau, Pestalozzi entre otros y enlaza con los principios de la escuela nueva y el activismo pedagógico (Cañal, 1998).

Desde hace un par de décadas la investigación, ha venido siendo un marco teórico-práctico para la intervención curricular y el desarrollo profesional, defendido por autores como Elliott, Carr y Kemmis, Schön y Stenhouse, y la base que da fundamentación a la elaboración del proyecto IRES del Grupo de Investigación en la Escuela. Lo que une genéricamente a todos, dentro de la gran distancia temporal y espacial que les separa, es la manera de enfrentarse al conocimiento y resolución de los problemas del aula, de ofrecer un modelo alternativo a la enseñanza tradicional y la asunción del mismo supuesto pedagógico que considera que el cambio no viene impuesto ni se produce de manera externa, sino que se produce en el seno mismo de la escuela.

Los materiales didácticos como ámbito de investigación escolar

La investigación sobre las cuestiones del aula permite comprender mejor los problemas que se derivan de la actividad en ella generada, diagnosticarlos, evaluar sus componentes y aplicar medidas correctoras; facilita al profesor la reflexión crítica, le ayuda a fundamentar y justificar propuestas alternativas y constituye una vía de perfeccionamiento continuo y permanente. Dentro del amplio abanico de posibles situaciones problemáticas con las que un profesor se tropieza y que le insta a tomar decisiones, se sitúan las que conciernen a los contenidos escolares y el soporte en los que se presentan, los libros de texto. Tonucci (1997) dice que la escuela debe proporcionar a los niños experiencias culturales primarias encaminadas a fomentar la lectura y la satisfacción de escribir, desarrollar la riqueza expresiva de todos los lenguajes y favorecer modelos cooperativos. En su lugar, el autor comenta que la escuela se entretiene en actividades repetitivas y estereotipadas y en programas que para nada conectan con los intereses y necesidades de los alumnos.

Un profesor crítico y consecuente con su actividad profesional debe plantearse cómo debe ser la enseñanza que permita proporcionar a los niños experiencias significativas y cuáles deben ser las características de los materiales didácticos que se van a utilizar. No puede obviar por tanto, como señala García (1998), plantearse algunas cuestiones directamente alusivas a esta situación problemática: ¿qué enseñan los libros de texto?, ¿qué tipos de conocimientos transmiten?, ¿qué mensaje y estereotipos reproduce?, ¿qué grado de adecuación presentan respecto a los alumnos a los que van destinados?, ¿son creativos?, ¿qué conductas desarrollan? Estos son algunos de los interrogantes que podemos formularnos.

El debate sobre el libro de texto cuenta con amplios precedentes dentro de los movimientos de renovación de la educación de este siglo (Domínguez, 1999), sin embargo, las investigaciones centradas en los medios y materiales didácticos no se han desarrollado con la frecuencia e intensidad que su importancia aconseja, como señalan Lledó y Cañal (1997). A pesar de todas las críticas vertidas sobre la sumisión del profesor, las consecuencias para el alumno y para la enseñanza, los intereses latentes y encubiertos o el falseamiento con que a menudo se presenta la realidad, siguen siendo los mediadores a través de los cuales llega al alumno el conocimiento supuestamente científico y socialmente tenido por relevante. A este respecto Torres (1992) viene a decirnos que *“desde los presupuestos de las teorías de la reproducción y, principalmente, de los de la reproducción cultural, los recursos didácticos funcionan como filtro de selección de aquellos conocimientos y verdades que coinciden con los intereses de las clases y grupos sociales dominantes”*, y lo que es más importante, *“se considera que desempeñan un papel muy decisivo en la reconstrucción de la realidad que efectúan tanto el alumno como el profesorado”*.

Los libros y materiales impresos constituyen una herramienta a la que los profesores se aferran de una manera escasamente crítica, los convierten en aliados insustituibles sin los cuales, a menudo, se sienten desnudos e indefensos. Lo que es cierto para todos los niveles escolares, también se comprueba en la educación infantil y como afirma Trueba (1997), resulta especialmente paradójico en un nivel por naturaleza más abierto y proclive a dejar mayores espacios de decisión y de intervención profesional.

La prescripción legal y técnica que conlleva la difusión de los materiales que deben usar los profesores pone en entredicho la concepción del profesor como in-

investigador que planifica, diseña, desarrolla y analiza la práctica. El libro de texto como prescripción técnica subraya el individualismo de la práctica docente y discente (Santos, 1991) y por supuesto el modelo al que se adscribe está muy lejos de aquellas experiencias pedagógicas que han supuesto hitos importantes en la renovación de la práctica pedagógica-caso de Freinet o Montessori-, que, si bien, obedecían fundamentalmente a unos principios pedagógicos, cifraron su éxito, en buena medida, en haber sabido instrumentar la comunicación pedagógica y el contacto con el mundo a partir de nuevos materiales, como señalara Gimeno (1991). Si bien, como él mismo matiza, si el discurso crítico sobre los libros de texto, fichas y demás materiales lo sustituimos por el discurso aparentemente renovado de "los nuevos materiales curriculares" mejor presentados y con un lenguaje modernizador, poco habremos progresado.

Detrás de cada material pedagógico y de su utilización se esconde un modelo de enseñanza y una concepción del profesor como ya puso de relieve Atienza, por ello en cada uno de los cuatro modelos descritos por Trueba (1997) los profesores se decantan por determinados materiales, hacen diferente uso de los mismos y éstos cumplen una función diferente según sea la visión que el adulto-profesor tenga del niño, de la enseñanza, de la finalidad o valor que se les atribuye. Dada la importancia que los materiales didácticos representan como instrumento de enseñanza, se cuenta con algunas propuestas para el análisis de los mismos como la aportada por Martínez Bonafé (1992) centrada en algunos tópicos como: ¿qué modelo pedagógico sugiere?, ¿qué contenidos culturales se seleccionan y cómo se presentan?, ¿qué modelo de aprendizaje fomentan? o bien, ¿qué estrategias didácticas modela? Por su parte Santos (1991) recomienda como guía de análisis los principios expuestos por

Raths para detectar la naturaleza de los materiales muy orientada a poner de manifiesto las posibilidades que los mismos ofrecen al alumno.

Una experiencia de aproximación al conocimiento de la práctica educativa en educación infantil

La experiencia iniciada se realizó aprovechando el período de prácticas de un grupo de alumnos de 3º de Magisterio que cursaban la especialidad de Educación Infantil. De entre los modelos elaborados para efectuar el análisis de los materiales didácticos, algunos de los cuales hemos citado anteriormente, optamos por confeccionar uno a partir de la lista aportada por Trueba (1997). Considerando que el número de ítems contemplados por la autora era excesivo y teniendo en cuenta que más que una revisión rigurosa y exhaustiva de los mismos, la finalidad se cifraba en mostrar a los alumnos una primera experiencia de aproximación al análisis de la práctica educativa a través de los materiales que se utilizaban en los centros donde efectuaban sus prácticas, se procedió a una selección de las cuestiones enumeradas que son las que aparecen en el cuadro que se adjunta en la página siguiente.

Los objetivos que se pretendían cubrir con este trabajo quedaron definidos de la siguiente manera:

- Aproximarse al conocimiento de la realidad escolar de una manera reflexiva.
- Tomar conciencia de que los materiales, libros de texto, lectura, y demás medios, no son neutrales sino que tienen consecuencias para la enseñanza, el aprendizaje, el alumno y el profesor.
- Facilitar la conexión entre el aprendizaje teórico y la aplicación de la metodología investigativa sobre un contexto concreto y en una situación singular de enseñanza-aprendizaje.

DESCRIPCIÓN GENERAL	GLOBALIDAD
<p>Presenta oferta globalizada o por área</p> <p>El uso es individual y colectivo</p> <p>Establece secuencia temporal</p> <p>Tiene estructura en temas o unidades didácticas</p> <p>Dispone de guía para el profesor</p> <p>Propone sugerencias (metodología, recursos)</p> <p>Transmite alguna ideología</p> <p>Cuenta con un marco teórico</p> <p>Significatividad</p> <p>Tiene en cuenta las ideas previas</p> <p>Parte de los intereses de los niños</p> <p>Permite a los niños expresar lo que les interesa</p> <p>Define o condiciona el papel del profesor</p> <p>Las actividades se refieren a contextos próximos</p> <p>Diversidad e identidad</p> <p>El material es abierto y adaptable a la diversidad</p> <p>Trata los temas transversales</p> <p>Los temas tienen vinculación con el entorno</p> <p>Atiende a un desarrollo integral</p>	<p>Sobre qué eje se articula la unidad</p> <p>Tipo de evaluación que contempla</p> <p>Papel que desempeña el juego en el aprendizaje</p> <p>Permite la expresión libre y comunicación</p> <p>Estética</p> <p>Presenta imagen visual atractiva (imagen, text.)</p> <p>Tipo de imágenes utilizada</p> <p>El color es el elemento fundamental</p> <p>Perpetúa estereotipos (sexo, raza, religión...)</p>

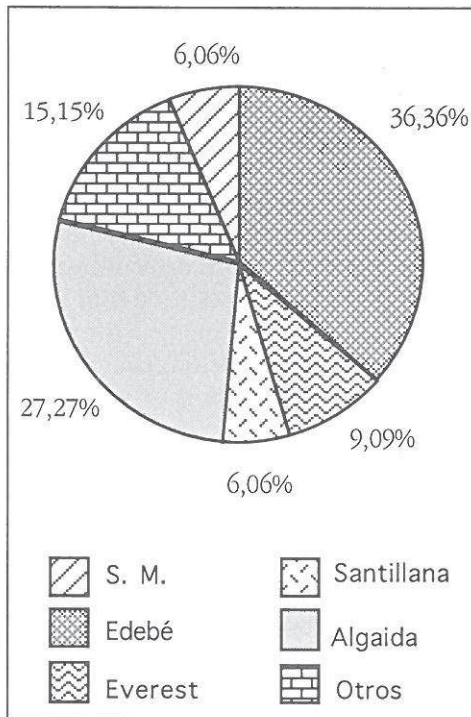
- Experimentar las dificultades de aplicación o limitaciones que ofrecen los instrumentos utilizados para la recogida de información.

- Promover una vía de aprendizaje y de desarrollo profesional para los alumnos-maestros y el propio profesorado dedicado a su formación.

Antes de proceder al análisis de los materiales, los alumnos hicieron una ficha con el nombre de la editorial, los autores responsables de la publicación y el año de edición del material utilizado. Como puede apreciarse en el gráfico de la página siguiente, hay un porcentaje muy alto en favor de dos editoriales, Edebé y Algaida, mientras que el resto de las editoriales gozan de una presencia más dispersa. Así mismo la fecha en que están editados ronda en torno a 1996 en un 65% y el resto corresponde a 1994 y 1995.

El resultado del análisis correspondiente al primer apartado nos indica que la oferta que presentan los materiales es de tipo globalizada en casi su totalidad, que el uso es individual en un porcentaje similar y que está estructurado en unidades didácticas. Casi todos los materiales revisados cuentan con guía para el profesor y según la opinión de los alumnos presentan secuencia temporal, aunque sobre este ítem, hemos detectado que algunos alumnos tienen un concepto erróneo respecto a lo que entienden por secuencia temporal. Es el caso de una alumna que dice:

“Según se observa en las Unidades Didácticas, éstas siguen una secuencia temporal lógica. Primero viene El Cuerpo; es decir, conocerse a sí mismo. También sigue una secuencia temporal cuando se refiere a las Estaciones del año, siguiendo su secuencia lógica (otoño, invierno, primavera y verano)”.



La mayoría de los alumnos opinan que los materiales manejados ofrecen sugerencias metodológicas, pero en lo que respecta al marco teórico, algunos alumnos no contestan; otros, en un cincuenta por ciento, consideran que no cuentan con referente teórico, aunque en este punto también habría que hacer algunas matizaciones sobre qué entienden por referente teórico. La explicación que da una alumna sobre tal cuestión es:

"sí (respecto al referente teórico), en el propio material del alumnado, cada actividad práctica incluye una explicación teórica, para poderla llevar a cabo de forma eficiente, tanto la propia profesora, dentro del aula, como los familiares en sus hogares".

La cuestión referida a la ideología es una de las que, al final, en la valoración del trabajo realizado, algunos alumnos admiten haber tenido alguna dificultad a la hora de evaluarla. Casi todos opinan que los materiales no transmiten ideología, dato curiosamente contradictorio si lo con-

trastamos con las opiniones sobre los estereotipos que, dicen, estar presentes en los libros de texto. En lo que respecta a la significatividad, y sobre la primera cuestión referida a si los textos analizados tenían en cuenta los intereses de los alumnos, las manifestaciones de los estudiantes aparecen muy divididas. Mientras unos opinan que sí porque *"les invita a picar, pintar, pegar adhesivos"*, otros manifiestan que sí tiene en cuenta los intereses de los niños porque *"el niño se interesa por todo lo que hay a su alrededor"*. No obstante otros alumnos son más críticos, como se desprende del siguiente testimonio:

"En cierto modo no tiene en cuenta los intereses de los niños y de las niñas. Ésta como la mayoría de las editoriales para la educación infantil, traen una relación de unidades didácticas que son siempre las mismas: el otoño, la primavera, el cuerpo...Pero realmente...¿nos hemos parado a pensar si al niño le interesa el otoño, el invierno...? Creo que no, que son temas impuestos sin más y deberíamos ser más innovadores, sobre todo nosotros los profesores, dejar a un lado el libro de texto y trabajar e investigar los puntos de verdadero interés para los niños".

La mayoría de los estudiantes ponen de manifiesto que los materiales tienen en cuenta las ideas previas de los niños, pero un 50% opina, en cambio, que no plantea interrogantes ni admiten diferentes soluciones, porque las actividades vienen condicionadas a una única respuesta. Al intentar definir el modelo de profesor que proponen, los alumnos evidencian una interpretación errónea del ítem y la respuesta la centran en describir las funciones atribuidas a un buen profesor que se supone teóricamente han aprendido.

La globalidad, conviene en afirmar, es el eje-soporte de las unidades analizadas y la evaluación que contemplan parece ser, en mayor medida, procesual y final que inicial. La misma interpretación errónea dada a la cuestión sobre el modelo de profe-

sor, encontramos cuando se intenta conocer el papel que desempeña el juego en los materiales revisados. Los estudiantes son más proclives a describir las virtualidades del juego en la educación infantil que a realizar un análisis crítico de si el juego es un componente básico del modelo de las unidades que ofrecen las editoriales.

El último apartado está referido a los aspectos estéticos que muestran las publicaciones infantiles. De las respuestas emitidas se desprende que el color está presente en la mayoría de los materiales y que las ilustraciones corresponden, en un 95% a dibujos, escaseando las fotografías. Un apartado muy significativo y que enlaza con el de la ideología es el destinado a poner de manifiesto la presencia de estereotipos. Por lo que se deduce del análisis realizado, los estereotipos presentes en tales publicaciones guardan más relación con el sexo y la raza que con la cultura o la religión. Algunas de las opiniones interesantes nos las aportan las alumnas Antonia, Eva y Begoña. Ellas dicen que los libros y fichas manejados presentan una visión cuando menos empobrecida o sesgada de la realidad con los componentes valorativos que ello comporta. Este es su testimonio:

"Aparecen con frecuencia algunos estereotipos que merman en muchas ocasiones la creatividad e imaginación del niño. Ya que al presentarle un modelo, le crean un esquema limitado, difícil de romper en situaciones posteriores. Ejemplos muy claros... la típica casa que se enseña en las escuelas año tras año, generación tras generación. Si los niños observan las casas y edificios de Huelva seguramente comprobarán que hay diferencias entre su esquema y la realidad. Acompañando a la casa está también el árbol de copa frondosa... ¿Por qué no se le enseña al niño otra clase de árboles, pequeños, sin hojas, de diferentes colores... Si hablamos de razas no acabaríamos nunca [incluyen un dibujo de los utilizados para representar la raza india]... ¡Qué manera tan inverosímil de hacer

creer al niño, que la raza india va por la calle con plumas y marcas en la cara. Cuando llegará el día en que dibujen a un indio como un señor normal, simplemente con la piel un poco más rojiza!"

Son interesantes e igualmente ilustrativos otros muchos testimonios que no podemos reproducir en aras de no alargar excesivamente la descripción de esta experiencia, pero no podemos sustraernos a mostrar una última muestra, también muy elocuente respecto a los roles sexuales ligados a las profesiones con las que pretendidamente los niños y niñas se irán identificando y a los que, algo más tarde, les resultará difícil sustraerse. Buen ejemplo de ello lo tenemos en nuestras aulas universitarias, con escasa presencia de maestros en la educación infantil respecto a la de maestras, lo que viene a subrayar esa visión que ha venido prevaleciendo de identificar a la educación infantil con la prolongación de las funciones maternas. Las imágenes sobre la correspondencia entre roles y sexos empiezan desde muy temprana edad, como lo exponen Isabel y Teresa tras el análisis de una unidad, en la que no deja de ser sorprendente que, al intentar la editorial romper este estereotipo, utilice una actividad tan inusual o marginal como la que se describe. De alguna manera y casi subliminalmente está abocando a las niñas a identificarse con las profesiones socialmente preestablecidas:

"Con respecto al sexo, cuando Berta piensa en los diferentes oficios que podría desarrollar de mayor, aparecen estereotipos de profesiones realizadas o pensadas tradicionalmente para las mujeres como costurera, enfermera o peluquera, aunque al final decide ser relojera, un trabajo poco frecuente tanto en hombres como en mujeres y que está casi en extinción como los afiladores o serenos. Pero, sin embargo, se especifica que es una actividad de rechazo hacia los papeles o asignaciones de oficios a un mismo sexo".

Conclusiones

Como expusimos al principio, con esta experiencia se ha pretendido que los alumnos se enfrenten de una manera reflexiva y selectiva a algunos elementos, en este caso los materiales didácticos, que intervienen en la práctica del aula y que modelan de una manera poderosa la comprensión de la realidad, ya que no podemos olvidar que desde las instituciones escolares se reproducen las concepciones culturales heredadas, los conocimientos, intereses y valores de los grupos sociales dominantes que se refuerzan por otras instituciones y la influencia, cada día, más importante de los medios de comunicación. Esa reproducción cultural encuentra su vehículo de expresión, de manera explícita, en los contenidos que se integran en los diseños curriculares, especialmente los que tienen una relación más directa con las Ciencias Sociales, de ahí la responsabilidad de situarnos, desde el ámbito de conocimiento del medio natural, social y cultural y, mediante un enfoque crítico e investigativo, al conocimiento de las imágenes, modelos, estereotipos que van conformando los esquemas mentales y las interpretaciones que empiezan a interiorizar los niños desde sus primeros años.

Paralelamente, con este tipo de trabajo hemos intentado contribuir, dentro del cometido de la formación inicial, a conciliar y unir el mundo de la teoría y de la práctica educativa como un ejercicio de desarrollo profesional que nos ha desvelado algunos datos significativos sobre los conceptos erróneos de los alumnos, la complejidad de algunos ítems empleados para el análisis y también ha puesto de manifiesto la escasa conciencia crítica de los estudiantes, en buena parte motivada por el incipiente conocimiento de la realidad. Ese acercamiento a algunos de los aspectos de la realidad cotidiana del aula ha

obligado al futuro docente a plantearse algunos interrogantes, como los formulados por Rocío: ¿hago uso total del libro de texto, del manual, de la editorial... o no?, ¿me limito a seguir la guía didáctica al pie de la letra o planteo actividades que no aparezcan en las editoriales? Como ejemplo de algunas consideraciones sobre la validez de esta propuesta de análisis, traemos a colación la reflexión que hace M^a José:

“El análisis de este material ayuda a no cometer el error de ser un profesional al servicio de los libros de fichas. Debemos encontrar unos materiales al servicio del profesor. Pienso que es importante seleccionar y después elaborar de manera autónoma los materiales curriculares que se consideren más adecuados y convenientes en consonancia con sus intenciones didácticas”.

Por último, tal experiencia va encaminada, como señala Travé (1998), a evitar las fisuras entre la teoría y la práctica, a promover una formación inicial de los profesores de educación infantil que sea algo más que un simple diseño de tecnología normativa, una formación que en palabras de Rozada (1997), se sustente sobre tres vértices: facilitar al estudiante el acceso al conocimiento académico, *estudiar*; ayudarle a volverse sobre el conocimiento ordinario que ya tiene, *reflexionar*; y llevar a cabo intervenciones concretas sobre la realidad material, *actuar*.

REFERENCIAS

- APPLE, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona: Paidós-MEC.
- BERNSTEIN, B. (1983). “Clase y pedagogías visibles e invisibles”. En Gimeno, J y Pérez, A. (Comps.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- BORDIEU, P. Y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

- CAÑAL, P. (1998). "El origen de la investigación escolar: una alternativa de síntesis frente a la enseñanza tradicional". En Travé, G. y Pozuelos, F.J. (Eds) *Investigar en el aula: aportaciones para una didáctica innovadora*, Huelva, Universidad de Huelva.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía profesional*, Madrid: Morata.
- DOMÍNGUEZ, C. (1999). *Los textos escolares y la enseñanza de la historia durante la II República*, Huelva: Diputación Provincial.
- GARCÍA, J. y GARCÍA, F. (1993). *Aprender investigando*. Sevilla: Díada Editora.
- GARCÍA, F. (1998). "¿Qué y cómo investigar?" En Travé, G. Y Pozuelos, F. J. (Eds) *Investigar en el aula: aportaciones para una didáctica innovadora*, Huelva: Universidad de Huelva.
- GIMENO, J. (1991). "Los materiales y la enseñanza". *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- GIROUX, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós-MEC.
- MARTÍNEZ, J. (1992). "Cómo analizar los materiales". *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 14-18.
- LLEDÓ, A. I. Y CAÑAL, P. (1997). "El diseño y desarrollo de materiales curriculares y la investigación escolar". En CAÑAL, P., LLEDÓ, A. I., POZUELOS, F. J. y TRAVÉ, G. *Investigar en la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla: Díada Editora.
- PÉREZ, A. (1988). "Autonomía y formación profesional". *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 8-11.
- PORLÁN, R. (1992). "Investigación y renovación escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, 209, 8-9.
- POPKEWITZ, T. S. (Ed.) (1990). *La formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Valencia: Universitat de València.
- ROZADA, J. M^a. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid: Akal.
- SANTOS, M.A. (1991). "¿Cómo evaluar los materiales?". *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31.
- SANTOS, M.A. (1993) "La formación inicial. El currículum del nadador". *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 5057.
- TONUCCI, F. (1997). "La verdadera reforma empieza a los tres años". *Investigación en la Escuela*, 33, 5-16.
- TORRES, J. (1992). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TRAVÉ, G. (1998). "Formación del profesorado para la investigación en el aula. Consideraciones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales". En Travé, G. Y Pozuelos, J.F. /Eds) *Investigar en el aula: aportaciones para una didáctica innovadora*, Huelva: Universidad de Huelva.
- TRUEBA, B. (1997). "Modelos didácticos y materiales curriculares en educación infantil". *Investigación en la Escuela*, 33, 35-46.
- ZEICHNER, K.M. (1993). "El maestro como profesional reflexivo". *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

SUMMARY

The work we report here analyzes an approach to the study of some teaching materials used in infant schools from some centers in Andalucía. It has been carried out by students at the beginning of their training period in the subject of didactic of social science, and from a reflexive and critical point of view of teaching.

RÉSUMÉ

Le travail que nous présentons fait l'étude d'une expérience menée sur l'analyse du matériel didactique utilisé dans les écoles maternelles de certains centres de notre région. Elle a été réalisée par des élèves en cours de formation de Didactique des Sciences Sociales, d'un point de vue critique sur l'enseignement.