

# LA FORMACION DEL PROFESOR EN EL DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACION INFANTIL Y LA INVESTIGACION COLABORATIVA

ANTONIO MEDINA RIVILLA

## RESUMEN

El Profesor Medina nos presenta un trabajo acerca de la Educación Infantil con el fin de sentar las bases de la formación del Currículum a través de la investigación del profesor. Considera la investigación y la innovación como actividades características de la acción docente que se complementan, interrelacionan y desarrollan en común.

Nos da una visión de cómo elaborar modelos de análisis y fundamentación de su propia práctica.

Por último nos hace una propuesta de elaboración de microproyectos de actividades integradas en Educación Infantil.

## ABSTRACT

The teacher Medina presents us a work about Young Children Education to set a curriculum through teachers' research. He considers the research and the innovation as properly teachers' activities that implement and development.

He presents a point of view about the development analysis patterns and its basis. He makes proposal in order to elaborate micro-projects of activities integrated in Young Children Education.

## PALABRAS CLAVE

Curriculum, Investigación Colaborativa, Reflexión Práctica, Proyecto Integrado, Conocimiento Práctico.

## KEYWORDS

Curriculum, Collaborative Research, Practice Reflection, Integral Project, Practical knowledge.

## 1. EL SENTIDO DE LA INVESTIGACION EN LA ACCION DEL PROFESOR: TAREA HABITUAL O SOBREAÑADIDA

La investigación es una actividad compleja, implicadora y rigurosa orientada a la construcción de nuevo conocimiento, que facilita la comprensión y/o explicación de los problemas y realidades que nos encontramos. La investigación básica pretende la elaboración de nuevo conocimiento, sin el inmediato compromiso de transformación de la realidad, mientras que la investigación aplicada busca la solución de nuevos problemas y la transformación de la realidad.

Ligada a ambas perspectivas de la investigación se desarrollan paradigmas y modelos, que emplean los métodos más adecuados al conocimiento de los problemas que estudian. Así

en esta búsqueda y análisis profundo de la realidad educativa se van construyendo dos perspectivas paradigmáticas, que desarrollan los métodos más adecuados a los mismos (cuantitativa-cualitativa), produciéndose un permanente esfuerzo de superación de los mismos (Gage 1990; Shulman 1986/1988; Medina 1989). Mas destaca tanto el esfuerzo de búsqueda de paradigmas emergentes, que superan la perspectiva neo-positivista y la interpretativa hermenéutica, como la razonable opción de autores que profundizan y desarrollan su trabajo en algunas de ellas.

Siendo extensa e intensa la contextualización paradigmática y afianzándose la investigación como una actividad característica de la educación y la enseñanza, nos hemos de cuestionar la relación que esta actividad tiene con la tarea habitual del profesor de Educación Infantil.

Sin embargo las posibilidades del paradigma Proceso-producto y su necesaria reconceptualización (Gage 1990), así como la exigencia de descubrir el conocimiento y la práctica del profesor desde su entorno, nos demanda otro paradigma, el simbólico-interactivo, que es el que mejor se adapta a las exigencias del docente y le facilita tanto bases para su reflexión, como posibilidades reales para estimular su acción.

La investigación promueve esencialmente el conocimiento de la realidad educativa, impulsa el análisis de la práctica y fundamenta las decisiones futuras. Si la acción del profesor ha de ser indagadora, estimadora de la propia práctica, necesita para llegar a se tal apoyarse en *una tarea*, que en sí demanda *reflexión, sistematización y exigencia continua*, empleando el camino o método más pertinente. De ahí que el profesor de Educación Infantil no pueda enfrentarse a la tarea habitual como una mera rutina, sino que la *integre y asuma* con un estilo investigador. Nuestros interrogantes se han abierto acerca de *las exigencias de la actividad reflexiva del profesor para que reúna los requisitos de investigador*. Fuertes polémicas se han dado en estos últimos años en torno a la validez, nivel de confianza, rigor de contraste y afianzamiento de la tarea del profesor para ser tenida como una actividad necesariamente *reflexiva, crítica e implicadora*, que ha de responder a las características de una actitud indagadora y creadora.

Propugnamos el compromiso del profesor por incorporar la investigación y el estilo innovador a su quehacer habitual, ya que integrar la *actitud de investigación* en la actuación ordinaria en el centro y aula es plantear la docencia como *una hipótesis abierta a la mejora sistemática de la misma*, como una inquietud interrogadora permanente que impulsa al profesor a generar un *estilo personal y compartido de identificación, solución y apertura de problemas*.

La tarea de investigar no es ni un sobreañadido, ni una acción lejana que han de llevar a cabo otros, sino un peculiar compromiso de cuantos se integran en la educación Infantil, para desde la *reflexión en y sobre la acción* plantear problemas, estructurar modelos, seleccionar métodos y estrategias incorporando la investigación al comportamiento habitual del profesor.

Mas esta acción como expresa Gage (1990) nos ha de replantear tanto los roles, como la propia concepción que sobre la teoría y la práctica de la enseñanza tenemos:

Qué roles y tareas han de desarrollarse en la investigación:

- Descubrir las necesidades, preferencias y problemas que cada individuo, aula, centro y sociedad tienen, para que su análisis ayude a los profesores a entender su actividad y nivel de responsabilidad.
- Identificar los fines que se pretenden, seleccionar los medios pertinentes y plantear procesos ricos en nuevos problemas.
- Buscar y consolidar los criterios y claves que impulse la formación de profesores y la naturaleza de una enseñanza de calidad.

La Educación Infantil por su sentido de base y fundamento de los restantes niveles del Sistema Educativo exige iniciar y consolidar una teoría de la acción didáctica que clarifique tanto el proceso de Enseñanza Aprendizaje, como las dimensiones contextuales, personales y biográficas en las que tiene lugar.

## 2. MODELOS Y METODOS DE INVESTIGACION EN LA EDUCACION INFANTIL: SU INTERRELACION CON OTROS CAMPOS DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO

El modelo es la representación de la realidad que deseamos conocer, no es la propia situación de investigación, sino la abstracción justificada de ella. Dado que lo que pretendemos es reflexionar sobre la comprensión y transformación de la acción educativa en los primeros años del niño hemos de construir una representación adecuada de la actuación de profesor y alumno en esos primeros años. Proponemos un modelo que recoja los aspectos sustantivos del rol del profesor y del alumno, y de la tarea que llevan a cabo *formación y apoyo al proceso de realización-moderación del alumno de Educación Infantil*. Hemos presentado en otros trabajos modos de acercamiento a este modelo (1988, 1989).

Delimitar o al menos reflexionar sobre la tarea del profesor y el alumno en situación interactiva es nuclear para construir bases reflexivas que clarifiquen *La teoría y fundamentan la práctica del profesor*. Este modelo tridimensional nos permite percibir globalmente la complejidad de la educación infantil y el compromiso de nuestros actos en ella, así como delimitar algunos atributos que le precisan, permitiéndonos valorar críticamente tanto el modelo curricular del MEC, como su diseño y virtual desarrollo en los centros.

Seleccionar los roles de los participantes en la educación infantil y describir los atributos característicos de éstas, es a nuestro juicio un marco de reflexión y contraste con los propios profesores, con los que poner en tela de juicio la concepción y práctica de la enseñanza personal y en equipo, que habitualmente desempeñamos en los centros. La elección de roles y características nos exige seleccionar entre la gran cantidad de expectativas y necesidades aquellas más acordes con la concepción y práctica de la enseñanza que asumimos y que ofrecemos a los profesores como *marco y situación problemática*, en la que y desde la que elaborar los rasgos característicos del intercambio socio-comunicativo de este seminario.

Nuestra opción se concreta en profundizar en la concepción de la enseñanza de cada profesor, que participa en el seminario, comunicándonos nuestra concepción y práctica y reelaborando en equipo los elementos y procesos sustantivos de nuestra concepción y praxis (didaxis aplicada en el aula, construyendo un marco sociocomunicativo específico).

Deseamos configurar en colaboración con los profesores del seminario las claves del conocimiento en la enseñanza y aprendizaje de la educación infantil, como proceso y acción de reflexión integral entre profesor y alumno.

La investigación educativa en los primeros años de realización sigue los paradigmas, modelos y métodos comunes a la Investigación en general y a la educativa en particular.

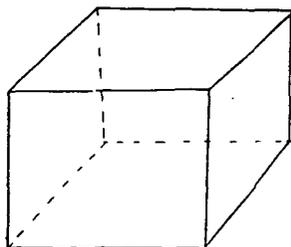
Desde esta amplitud conceptual seleccionamos lo más significativo, esperando profundizar en la perspectiva teórico-práctica, siguiendo este esquema:

- Análisis de la realidad educativa. La perspectiva de la *investigación acción*, completada con la línea experimental.
- El intercambio complemento entre la construcción del conocimiento actual, *reflexión en la acción*; el conocimiento retrospectivo, *reflexión autobiográfica* y la investigación en equipo, *Investigación colaborativa*.
- Aprovechando la perspectiva *etológica* por sus implicaciones y adaptación a los primeros años de la existencia humana.

La investigación y la innovación emergen como dos actividades características de la acción docente que se complementan, interrelacionan y desarrollan en común.

#### *ANALISIS DE LA TAREA EN EDUCACION INFANTIL*

- Equiponderada.
- Autónoma.
- Cooperativa.
- Empática.
- Comunicativa relacional.
- Vivenciadora de cultura y acción social.
- Rigurosa.
- Óptima.
- Integral.
- Coherente.



#### *CONCEPCION DEL ALUMNO. SU VIVENCIA DE LA CULTURA*

- Iniciación en la auto y heteroevaluación.
- Adquisición del nivel de autonomía e identidad personal.
- Apertura a la creación permanente de conocimiento personal y social.
- Construir un espacio de relación humana.
- Colaboración en decisiones: objetivos, actividades, etc.
- Adaptación crítica al aula y centro.
- Interiorización de la cultura.

#### *CONCEPCION DE LA ACTUACION DEL PROFESOR*

- Motivación.
- Organización y gestión del aula (Centro).
- Diseño y programación de la enseñanza.
- Orientación del aprendizaje.
- Construcción didáctica del contenido.
- Elaboración de un sistema metodológico.
- Interacción socio-comunicativa.
- Evaluación-Investigación.

### 3. LA INVESTIGACION EN EL AULA Y CENTRO: EL TRABAJO PERSONAL Y EN EQUIPO

La acción del profesor tiene lugar en un contexto Social e histórico concreto, el momento actual es un espacio temporal caracterizado por un afán de reforma, ¿será también un periodo densamente innovador?, esta interrogación está por confirmarse. El esfuerzo de síntesis entre la acción de los centros y aulas, como lugar habitual de trabajo de los profesores y la sintonía con el marco general de Reforma es un gran desafío del actual momento. Probablemente éste sea uno de los *problemas más acuciantes*. ¿Cómo situar a los profesores en el eje centro de la transformación educativa? ¿Qué decisiones les compete afrontar en Educación Infantil?

Este trabajo pretende apoyar la actitud innovadora de los profesores y profesoras, que conecte con los aspectos más transformadores de la Reforma en curso, pero esencialmente que posibilite a los profesores una actitud de *indagación crítica* y de respeto ante las opciones fundamentadas que tomen.

La investigación en el aula y centro es el ámbito característico en el que tienen lugar el intercambio de experiencias, el autoanálisis de la labor y la toma de decisiones que caracteriza el estilo de cada docente.

El aula se configura como el lugar característico de reflexión, intervención y puesta en acción de la teoría de enseñanza del profesor. La caracterización de profesor experto frente a novel es su peculiar estilo para conceptualizar la práctica, organizar el aula y decidir las actividades y sistema socio-comunicativo más acorde con su teoría.

La síntesis entre pensamiento y acción va a generar un tipo de conocimiento innovador (estimamos que sea tal), denominado *Conocimiento práctico* (Practical Knowledge), que aglutina otros significativos conocimientos (conocimiento pedagógico, conocimiento didáctico, conocimiento disciplinar-cultural, etc.) mas la acción del profesor en el aula no puede ser entendida, ni realizada sin la caracterización del Centro como lugar de intercambio.

La escuela infantil es el lugar característico de acción y realización de profesores, alumnos, padres y comunidad; numerosas experiencias tanto históricas como actuales lo evidencian *Casa di bambini, Lugar de infancia, Ludoesuelas, Kinder froebelianos, Montessori-School*, etc, que evidencian la necesidad de crear entornos de formación e investigación específica pero estrechamente conectados con el sistema educativo en su conjunto, singularmente su incardinación con o en el Ciclo inicial, al igual que en educación infantil encontramos tres ciclos claramente identificados, 1<sup>er</sup> mes - 2 años, 3-4 años y 5-6 años. De génesis, desarrollo y consolidación de la Educación Infantil. La integración del modo innovador de hacer y pensar en el aula se completa con un estilo de reflexión en equipo que configure el centro, la escuela de educación infantil como el ámbito de encuentro de la acción en equipo: *La investigación colaborativa y la práctica en equipo de los profesores*, es un modo riguroso de mejorar la acción y transformar el intercambio de experiencias entre los profesores. El esfuerzo conjunto por identificar los problemas, los marcos y las fuentes de construcción de conocimiento, no de modo individual sino en microgrupo, generando equipos de nivel y de etapa que completen la reflexión entre ellos con apoyo mutuo tanto vertical como horizontal.

#### 4. EL CONOCIMIENTO PRACTICO: LA REELABORACION DE TEORIA, MODELOS Y ESTRATEGIAS DE ACCION EN EDUCACION INFANTIL

El conocimiento que elaboramos desde la realidad tiene diversas perspectivas y génesis, mas el que hemos de conceptualizar conjuntamente es el que tenemos y estamos dispuestos a transformar (enriquecer), como fruto del intercambio colaborativo entre docentes e investigadores. La práctica es, al menos puede ser, la base para elaborar nuevo conocimiento, mas es posible esta construcción en la medida en que disponemos de una base teórica o estamos dispuestos a conceptualizar nuestra práctica. El conocimiento práctico es tanto un tipo de conocimiento como un sistema de construcción de teoría. En cuanto tipo de conocimiento práctico es tanto un tipo de conocimiento como un sistema de construcción de teoría. En cuanto tipo de conocimiento significa que es un modo de aprender, reelaborar y entender la realidad desde la *acción*, en cuanto praxis es reflexiva y heurística, mientras que entendido como sistema de construcción de teoría exige aportar un marco de reflexión, metodología y procesos de intervención propios del estilo investigador para avanzar el conocimiento y el arte de enseñar.

Butt y Raymond (1988) consideran el conocimiento práctico como: *La concepción del conocimiento del profesor que implica un modo de proceder adulto, al aprender a través de las interacciones con una serie de contextos, preocupaciones y construcciones empleando la experiencia y elaborando un conocimiento personal sobre la enseñanza, que guía la acción en posteriores contextos.*

El conocimiento práctico surge de la singular forma de entender el profesor/ra su contexto (aula-alumnos-compañeros), de asimilar su historia críticamente y de poner en intercambio con sus compañeros las experiencias más destacadas que cada uno ha ido creando.

Hemos justificado en otro trabajo (Medina y Domínguez, 1989) las clases de la acción del profesor y la metodología biográfica más adecuada para sistematizar y potenciar el autoconocimiento: *La selección justificada de las experiencias formativas más adecuadas, como profesional de Educación Infantil, estructuradas con amplitud y el contraste argumentado con otros compañeros que explicitan tales experiencias.* Esta síntesis de autorreflexión y colaboración activa en la formación experiencial es la que sienta las bases de la elaboración activa de *conocimiento práctico en el centro y en el aula*. Es el marco funcional en el que se toman decisiones coherentes y autónomas, pero en colaboración entre (Profesor-alumnos-investigadores), que dan un sentido reflexivo y comprometido a la acción docente. El conocimiento práctico necesita para ser riguroso y fundamentado apoyarse en la *actividad investigadora y en la reflexión en y sobre la práctica*. El docente encuentra en su tarea la base y el resorte de su propia formación, así ha de descubrir, seleccionar, afianzar y desarrollar las experiencias prototípicas que le caracterizan como profesional de la educación. Pretendemos que de modo personal, riguroso y autónomo cada profesor/a *logre una capacidad crítica para conocerse y asumir sus propias teorías implícitas y la práctica en enseñanza, como una forma innovadora de conectar la teoría y la práctica formativa.*

El profesor no ha de esperar a que desde el exterior se le sugiera o impongan estilos, modelos y estrategias de realización e investigación en su práctica, sino que ha de identificar las claves de su propia experiencia formativa y elegir los problemas nucleares que su acción le aporte. Así una reflexión profunda sobre las claves de su pasado, le permiten emerger los componentes sustantivos de su propia teoría de la enseñanza en preescolar; el análisis crítico

de obras representativas le aporta otro componente sustantivo y finalmente, la visión y estudio revisión permanente de su práctica actual, le facilitan elementos suficientes para construir su concepción de la enseñanza e ir tomando las decisiones más adecuadas para enriquecer un conocimiento desde *el contraste entre su práctica como base, la de sus compañeros, las teorías de la enseñanza profesionales y el intercambio reflexivo con sus propios alumnos.*

El curriculum y el diseño curricular se nos muestran, como fruto de un esfuerzo (teórico) y Administrativo que en un Estado de Derecho no sólo ha de conocerse sino estudiarse críticamente, para mediante el trabajo personal y en equipo proceder a su adaptación (curricular) específica en cada centro y aula (proyecto curricular/educación Infantil, programación de aula).

¿Cuál puede ser la coherencia entre el Proyecto Ministerial (DCB) y el conocimiento práctico-curricular del profesor?. Esta es a nuestro juicio una síntesis compleja, ya que el curriculum recomendado no surge del conocimiento práctico del profesor, aunque pudiese coincidir con él, sino que cada profesor/a ha de enfrentarse al mismo en un proceso de adaptación, asimilación y adecuación en equipo. A la vez el profesor/a no acude prioritariamente a su propia concepción curricular y a su práctica de la enseñanza, sino que se ve obligado a construir ésta desde las exigencias de aquel marco general. La salida que propugnamos es buscar en el análisis del conocimiento práctico de cada profesor las claves de la enseñanza y del curriculum, contrastándola con las propuestas en el D.C.B., procediéndose a la fundación de unas hipótesis bien de integración, bien de contraste, bien de toma de decisiones parciales.

Conceptualizamos esta afirmación en algún ejemplo que sugerimos a los profesores como reflexión general y posterior campo de investigación.

Le sugerimos que desde su práctica como profesional de Educación Infantil plantee: ¿Qué problema/s nuclear/es le preocupan en su enseñanza?. Redáctelo/s.

Si son varios puede delimitar el de mayor amplitud y la relación interna entre ellos.

Descubra su persistencia o cambio a lo largo de su carrera profesional, procure redactarlo de nuevo con el apoyo *retrospectivo*.

- Este problema/s, procure relacionarlo con su concepción de enseñanza y de Curriculum, qué aspectos sustantivos destaca.
- Desde una reflexión profunda personal y en equipo ¿Podemos establecer un proceso investigador? Descríbalo.
- Una vez descrito señale elementos y métodos de investigación que propone. ¿Lo llevamos a cabo de modo personal, en equipo?

Hagamos un ejemplo de estudio y puesta en acción de las perspectivas:

Biográfica, colaborativa y etológica (estudio de caso). Completada con métodos pertinentes.

- a) Diario/autoinforme.
- b) Entrevista en profundidad.

- c) Sesiones de debate de videos, audio, etc.
- d) Observación directa o participativa.
- e) Narraciones cotejadas.
- f) Análisis de contenidos minuciosos, análisis de Cluster y búsqueda de posibles correlaciones, contrastes, etc.

El acceso al conocimiento desde el análisis de la práctica, presenta grandes posibilidades y claras limitaciones, así nuestro esfuerzo es buscar las claves para construir este conocimiento aplicado al curriculum como nexo entre el desarrollo de la teoría y el análisis de la práctica y la propia enseñanza como actividad formativa promotora del aprendizaje y reelaboradora del curriculum.

El empleo de estos métodos desde una visión holística, pero seleccionando los más adecuados al problema, nos facilitan el acercamiento y comparación del interrogante propuesto. Bien en un esfuerzo personal o psicogrupal, incorporando a los alumnos, con su crítica al conocimiento riguroso de la realidad analizada.

La elaboración del conocimiento práctico es un gran desafío para el docente, al menos si éste desea alcanzar cotas de contraste y relevancia, de acuerdo con las exigencias del conocimiento profesional (cultural-epistemológico-biográfico).

El aprendizaje de la construcción del conocimiento práctico: Su aplicación a la enseñanza de la autonomía e identidad de los alumnos.

El aprendizaje sistemático desde la práctica, que posibilite a cada profesor el dominio riguroso de esquemas, métodos, concepciones, teorías y procesos fundamentados es sin duda un gran esfuerzo para el profesor. No es simplemente la rutina de acumular lo que se tiene o hace, sino ante todo plantear reflexivamente tanto una actitud de conocer y afianzar el conocimiento; como la adquisición de un saber argumentado a partir de la reflexión sobre la práctica, apoyada a su vez en una reflexión teórico-práctica previa, o al menos en un compromiso previo por entender, criticar, comprender y mejorar la práctica.

¿Cómo aprender desde la práctica y cómo es posible construir un conocimiento práctico con valor didáctico?.

La práctica es fuente de interrogantes, base de nuestra experiencia y requisito imprescindible para llegar a ser profesional. La práctica es la actividad didáctica evidenciada en un contexto específico, con unos alumnos singulares, mediante unas tareas instructivas y con un sistema relacional peculiar.

La complejidad de la práctica implica decisiones inmediatas, procesos artístico-intuitivos, exigidos por las situaciones de incertidumbre, singularidad, inestabilidad, complejidad y a veces conflictivas en los que tienen lugar. Yinger (1986) manifiesta que *el éxito del práctico depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver los problemas concretos que se le presentan. Demostrando y requiriendo de la integración creadora e inteligente del conocimiento y la técnica*. Es necesario afrontar la realidad educativa con una visión global de síntesis para terminar en visiones concretas de acción de los sujetos y de los contextos. Esta perspectiva holística ha de apoyarse en el autonálisis biográfico y en la investigación colaborativa complementariamente.

Borrel (1989) manifiesta, refiriéndose a los directivos de la educación que pocas veces reflexionan sobre su intención y sobre las decisiones y sus razones previamente tomadas.

El aprendizaje desde, en y post-práctica es un modo comprometido de afrontar y afianzar el conocimiento como profesional, cada docente construye sus propias claves en el espacio cambiante del aula, lo que va configurando su propia concepción y práctica de su enseñanza. Mas supone un esfuerzo más rentable construir el esquema y mapa general de toma de decisiones en el aula, ciclo y centro, que sirva de contraste al propio esfuerzo clínico-biográfico que cada docente/profesor tome en su acción.

La práctica es génesis de nuevo conocimiento y base para construir teorías de la enseñanza cuando es asumida reflexiva y críticamente, conectada con la línea experiencial y biográfica de cada profesor, puesta en tela de juicio con el apoyo de los alumnos y profesores, apoyada en registros audio-video, sometidos a posteriores análisis y expuesta a la crítica de otros compañeros.

Pasamos de la visión curricular, de enseñanza y de acción didáctica concreta a construir modelos de análisis y fundamentación de la propia práctica.

Necesitamos del apoyo de modelos didácticos con los que comparar la reflexión sobre nuestra propia didáctica. El paradigma del profesor experto puede ser un complemento del esfuerzo que iniciamos para conocer nuestra acción en el aula. El apoyo crítico de los compañeros es decisivo, sobre todo si se encardina en el marco de la *investigación colaborativa*, finalmente supone un nuevo contraste la comparación de la práctica actual con la anterior, basada en una matriz rigurosa, que permita destacar los logros e involuciones producidas en el curso de nuestra vida profesional.

Hubert (1989), insiste en la necesidad de facilitar a los profesores las claves para analizar su práctica, a la vez que los resortes para argumentar las acciones y núcleos de decisión que han caracterizado su vida profesional.

Huberman (1990) propone una serie de estadios cronológicos característicos de la vida del docente y destaca los momentos elegidos para identificar la capacidad de sorprenderse desde la práctica, así tanto un autor como otro encuentran en la vida y práctica de los profesores las claves de su autoconocimiento y los argumentos para propugnar la mejora profesional de los docentes.

En un trabajo reciente (1989, 1990) Medina y Domínguez hemos contrastado que el autoanálisis de las experiencias formativas y la crítica de la propia práctica son cruciales no sólo para conocerse mejor el docente, sino para decidir la línea más adecuada para su autoformación y la mejora de su práctica, completando este esfuerzo con la crítica microgrupal.

## 5. EL VALOR DIDACTICO DEL CONOCIMIENTO PRACTICO

El conocimiento práctico ofrece los elementos sustantivos para configurar una teoría de la enseñanza subjetiva, al construirse desde:

- El discurso del profesor.
- Los conceptos nucleares de enseñanza e instrucción que emplea.
- Las claves de la práctica.
- El esfuerzo creativo por descubrir los criterios profundos desde los que actúa.
- Las interrelaciones entre profesor-alumnos y de éstos entre sí.

- La búsqueda del sentido, símbolos y análisis del propio modo de pensar y hacer con los alumnos.

Este esfuerzo de análisis de la práctica percibido y deseado por los profesores permitirá ir elaborando esquemas argumentados y marcos desde los que asumirla, criticarla e ir construyendo un conocimiento fundamentado que nos permita comprenderla, desarrollarla y realizarla responsablemente.

Aprendemos modos de decisión, formas de realización y bases para la construcción rigurosa de teoría cuando situamos nuestra práctica en génesis de conocimiento, y la teoría en un marco de análisis y comprensión de la práctica. Este intercambio complementario entre teoría y práctica tiene sentido asumida en el ámbito de una metodología de investigación y afianzamiento de conocimiento.

## 6. LA INVESTIGACION BASE DE LA FORMACION PERMANENTE DEL PROFESOR DE EDUCACION INFANTIL

El modelo de Formación Infantil condiciona el sentido y empleo de la investigación en él, así en esta perspectiva programamos la integración de la investigación en la formación.

La formación permanente necesita de la investigación y su integración en la tarea habitual del docente profundizando en las siguientes dimensiones:

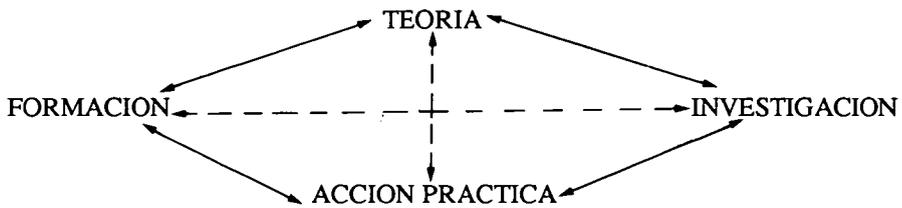
- Curriculum (qué y para qué enseñar)
- Enseñanza... (actividad de desarrollo curricular y socio-comunicativa).
- Metodológicas, estrategias de acción:
  - Heurísticas.
  - Didácticas.
  - Organizativo-contextuales: (clima de centro e institución).
- Evaluadoras (la actividad investigadora incorporada como nuclear).

La naturaleza de la investigación evidencia que es una actividad de:

- Construcción de conocimiento.
  - Selección de la línea de investigación.
  - Determinación de programas.
- Exigencia de una metodología adecuada al: Programa. Problema.
  - Análisis de las situaciones.
  - Desarrollo de nuevos modelos, estrategias y decisiones rigurosas.
  - Hacer práctico e innovador.
- Impulso de una actividad de *interrogación* continua ante la tarea educativa y la concepción de la enseñanza.

- Contribución a crear un clima de *reflexión* y de inquietud hacia el avance del conocimiento y la solución de los problemas.
- Intercambio, compromiso personal y afianzamiento de los grupos/personas participantes en la investigación.

La investigación en la acción precisa de: la integración y complementariedad entre los siguientes constructos:



La perspectiva de investigación-acción (Pérez Serrano, 1990), se caracteriza por:

- Su compromiso de mejora con la enseñanza-aprendizaje. Sentido de colaboración.
- Modificación de actitudes, métodos y esquemas de investigación.
- Desarrollo en espiral.
- Visión crítica de la realidad a investigar. Amplitud metodológica.
- Triangulación metodológica, personal y temporal. Generación de un marco abierto y dialéctico de estudio de los problemas con un estrecho compromiso con la práctica.

La investigación en enseñanza del profesor/a de Infantil atiende a:

- Analizar la tarea habitual del profesor. Delimitar la complementariedad y coherencia con el currículum.
- Descubrir las claves y bases de su concepción de enseñanza y su práctica en el aula.
- Interpretar la teoría, conceptos, esquemas, modelos, procesos, etc.
- Encontrar núcleos desde los que orientar su reflexión. Autoanalizar la práctica.
- Conocer las decisiones específicas sobre la percepción procesual de su trabajo en el aula.
- Comparar la teoría estudiada, la práctica vivida y la acción desarrollada en el centro.
- Seleccionar los problemas representativos para los compañeros, alumnos y el profesor en formación.
- Profundizar en la relación dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje.

## **7. LA INVESTIGACION DEL PROFESOR/DE LA PROFESORA DE ENSEÑANZA INFANTIL EN EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD Y AUTONOMIA DEL ALUMNO (3-6 AÑOS)**

Conscientes del eufemismo que supone en una etapa caracterizada por el énfasis de dependencia e imitación del niño/alumno (0-6 años), ya que su capacidad para enfrentarse al mundo en comparación con otros seres es muy limitada, nos planteamos qué aspectos/posibilidades de la acción humana son susceptibles de un desarrollo autonómico.

Así admitimos como objetivo, más que área de la Educación Infantil, el fomento de la identidad y autonomía, que analizados en su totalidad son aspectos sustanciales de la personalidad y que desde 1971/72 (García Hoz) los había considerado dimensiones constitutivas de la personalidad. Planteados como áreas, contenido susceptible de ser tratado, es una novedad, ya que es difícil que el sujeto sea enseñado en el análisis y conocimiento de lo que en sí conllevan estos dos componentes de la personalidad más que en desarrollo, desarrollada.

Aceptada esta difícil conceptualización y ubicación curricular para un nivel tan complejo y de iniciación educativa, nos planteamos el logro de sucesivas metas de autonomía e identidad, ya que ambas están estrechamente relacionadas; cuanto mayor es la capacidad de ser uno mismo, por su seguridad, claridad, auto-imagen y conciencia, se poseen las claves para alcanzar una desarrollada autonomía.

¿Cómo investigar para construir una personalidad con gran identidad y autonomía?

Numerosas exigencias se plantean al profesor para alcanzar esta finalidad, propondremos unas reflexiones generales y sugeriremos un esquema de investigación-acción curricular que demanda una capacidad de integración del conocimiento del profesor.

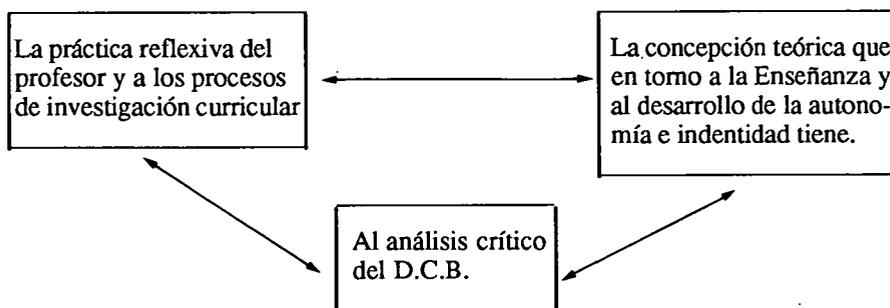
La profesora que desea formar a sus alumnos en identidad y autonomía ha de autoanalizar su capacidad y nivel alcanzado en los mismos, los rasgos prototípicos y en relación con los demás compañeros. Analizar el discurso empleado en el aula con los alumnos y de éstos entre sí, los componentes sustantivos y adjetivos, los gestos, los efectos paraverbales y el conjunto de las acciones y decisiones que tome. No es suficiente con analizar breves fragmentos de la vida de la clase, ha de realizarse un estudio profundo del Centro y aula como espacio relacional global.

La investigación desde la perspectiva de la Didáctica pretende construir un currículum innovador y aplicarlo con un modelo de enseñanza pertinente al mismo, completado con un proceso de aprendizaje formativo. Al trabajar en Enseñanza Infantil y dada la propuesta curricular de la Reforma en curso, es necesario ofrecer bases y perspectivas que provoquen una reflexión sistemática.

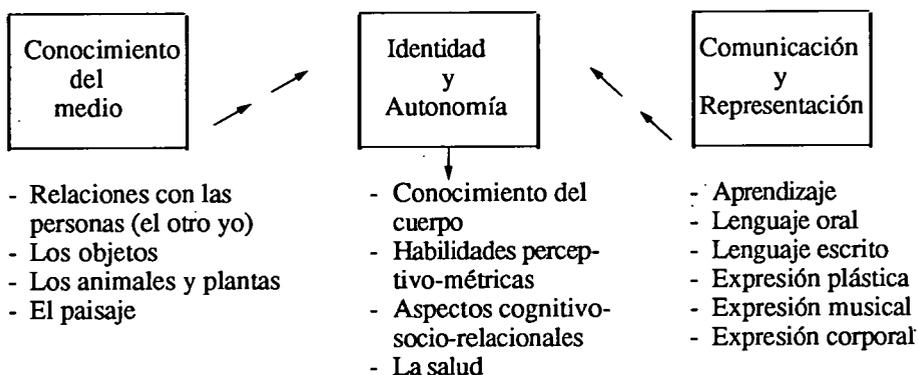
Este análisis integrado pretende que se profundice en las aulas sobre los modelos curriculares integrados, los estilos de enseñanza coherentes con ellos, los procesos de aprendizaje que se generan y los marcos generales en los que se llevan a cabo.

### 8. EL CURRÍCULUM INTEGRADO Y LA ENSEÑANZA REFLEXIVA EN EDUCACION INFANTIL

La elaboración del currículum ha de hacerse atendiendo a:



Este esquema inicial puede completarse con otro que sitúe en interrelación los elementos del D.C.B., a nuestro juicio uno de ellos difícilmente identificable como Area (Identidad y Autonomía), salvada esta gran contradicción, más es una finalidad o atributos característicos de la personalidad, podemos tenerla en cuenta como ámbito a formar en los alumnos.



Nuestra propuesta es generar un modelo de construcción integrada y de desarrollo en espiral, que partiendo de las experiencias vividas por los alumnos y la generación de marcos y vivencias nuevas, le permitan desde éste reelaborar un código lingüístico cada vez más asumido, estético y expresivo.

La acción integra el conocimiento y la comunicación, los modos de ser y de hacer, de pensar y actuar.

La profesora de Educación Infantil tiene en la búsqueda de su modelo integrado y de desarrollo espiral del currículum un marco extenso e intenso en el que poner a prueba su capacidad de diseño curricular y su actividad constructiva en la clase. El segundo problema que habría de dilucidar sería encontrar el *sentido relacional* a su concepción curricular y a su práctica de enseñanza.

El tercero, afianzar un esquema de investigación rigurosa que incidiera en los criterios, temas, conceptos y metáforas en los que apoyar *el conjunto global y diferencial de la actividades*, trabajadas con sus alumnos.

Consideramos complejo y descontextualizado sugerir un elenco de actividades integradas que centradas en el desarrollo de la identidad y autonomía propicien el afianzamiento de las otras áreas, mas consideramos necesario sugerir un esquema de construcción relacional de este proyecto integrado, que nos permita analizar y reelaborar el D.C.B.

Este conjunto de actividades se enriquece en la medida en que algunos de los objetivos directrices los presiden o al menos nos facilitan la orientación de los mismos; así al relacionar los objetivos, encontramos:

## 1

*Objetivos de fomento conocimiento del medio.*

- Descubrir a los demás valorándolos positivamente.
- Conocer normas y propios hábitos de comportamiento social.
- Orientarse y actuar autónomamente en entornos habituales.
- Observar y explorar entorno físico-social.
- Valorar el medio y calidad de vida.

## 2

*Objetivos de desarrollo del de Identidad y Autonomía personal.*

- Alcanzar una imagen ajustada y positiva de sí mismos.
- Darse cuenta de los propios sentimientos, necesidades y emociones.
- Progresar en la adquisición de hábitos.
- Planificar y secuenciar la propia acción.
- Lograr coordinación y control dinámico.
- Adecuar su comportamiento a las necesidades de otros.

## 3

*Objetivos de afianzamiento de la comunicación*

- Emplear diversas formas de lenguaje.
- Expresar sentimientos, deseos e ideas.
- Emplear técnicas básicas de representación (plástica, musical, dramática, corporal).
- Comprender mensajes en varios códigos
- Leer, interpretar y producir imágenes.

## 9. PROYECTO DE DESARROLLO INTEGRADO PARTIENDO DE LAS EXPERIENCIAS Y ACTIVIDADES VIVIDAS O CONSTRUIDAS CON LOS ALUMNOS

Pretendemos en esta reflexión aportar criterios y problemas que faciliten a las profesoras/res de Educación Infantil un planteamiento justificado de su trabajo.

Propugnamos analizar las experiencias más significativas que hayan vivido los alumnos personalmente y si fuera posible en microgrupo/clase, contrastarlos con la percepción y significado del conjunto de experiencias más destacadas de los profesores e ir elaborando sucesivos núcleos referenciales de acción-investigación personal y en equipo.

La actividad del alumno puede ser:

- De génesis personal, fruto de su necesidad, expectativas e intereses.
- Inducida por el profesor, sus compañeros o/y su entorno.
- Las reacciones características del comportamiento psico-grupal.

La acción formativa ha de ser interiorizada, fruto del intercambio entre el sujeto y su medio y sobre todo del modo personal de filtrar éste en intercambio con los demás niños.

La profesora se relaciona con *cada uno*, con su mentalidad global y sus deseos, adaptándose a sus exigencias, pero impulsando el esfuerzo de superación personal. La clase se construye como un escenario amplio en el que cada alumno accede libremente a los diversos espacios configurados en los que encuentre objetos, material específico, sugerencias y sobre todo la expectativa diferencial del profesor ante él. Se construye un clima de respeto, inquietud y apertura entre los alumnos y el profesor, que permita e incite al alumno a estructurar y organizar las tareas. La profesora elabora estilos de trabajo y normas de relación que hacen posible el intercambio creativo entre los alumnos y el profesor.

La dimensión contextual en la Enseñanza Infantil alcanza un lugar prioritario tanto por la estructura arquitectónica de los espacios, como por la reelaboración en el aula de marcos de interacción socio-afectivo comunicativa, unido a ello la construcción de materiales y la disponibilidad de los existentes, permiten al docente ir construyendo un propio modelo de actividad vivida.

Hemos investigado y seguido más atentamente las dimensiones Socio-interactivas (Crahey, M. (1984), Montaner (1978), entre otros).

Conscientes de la importancia contextual sólo lo indicamos y recibimos a otros trabajos (Medina, 1987, 1988 y 1989).

¿Qué modelo de actividades integradas sugerimos como base para crear un ecosistema autónomo y potenciador de identidad, asumiendo complementariamente las otras áreas?

Kamii (1990) considera que la creación de situaciones adecuadas provoca mayor desarrollo de la inteligencia, aquellas han de conectar con:

- Lo que interesa de verdad a los niños.
- Las oportunidades reales para tomar decisiones personales.
- El intercambio abierto de opiniones entre niños y con el adulto.

## 10. PROPUESTA PARA LA ELABORACIÓN DE MICROPROYECTOS DE ACTIVIDADES INTEGRADAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Las actividades que trabajemos han de responder a una triple exigencia:

1. *Integración contextual.* Relacionadas con el entorno comunitario o centro con la experiencia socio personal, con la experiencia grupal de la clase, con las expectativas generalizadas de la población infantil.

2. *Integración afectivo, cognitivo-conductual-personal.* Desarrollo de: conceptos, actitudes y estrategias de acción. Incorporación de la experiencia personal como un aspecto sustantivo del hacer, conocer y desarrollarse cada sujeto.

3. *Integración de conocimientos.* Implicación relacionada: área social, área de comunicación, con el dominio global del conocimiento.

### Actividades de conocimiento y exploración del entorno inmediato

Urbano, suburbial, rural, espacios abiertos. Mediante visitas al entorno y con apoyo de paneles, fotografías, diapositivas, vídeo, etc., llevar a cabo diversas actividades.

Adquisición de *conceptos-actitudes y conductas* (experiencia personal): Enumerar las características de un entorno, expresando los elementos sustantivos del mismo. Discriminación y globalización de conocimientos: Formas, colores, tamaños, contrastes, etc: Representación oral, escrita, icónica. Generar microproyectos en colaboración para conocer el entorno, seleccionando uno de ellos por los propios alumnos.

Elegido el entorno rural construiremos las siguientes actividades en intercambio con los alumnos:

- *Elementos del pueblo:*

Ciudadanos, instituciones, formas de vida, cultivos, relación con otros pueblos, sentido de agrupación, comarca y agrupaciones mayores.

- *Desarrollo de concepto:*

Cercanía y proximidad; dominio del espacio relacional que emplean los niños:

- Expresarlo.
- Representarlo icónicamente.
- Asimilar su folklore.
- Descubrir formas de relación entre los habitantes.
- Narrar cuentos característicos del pueblo.
- Comparar el pueblo con otro cercano.
- Relacionándolo con la villa más destacada.
- Crear una sencilla obra de teatro que describa la vida del pueblo.
- Leer poesías destacadas del pueblo.
- Señalar las fuentes de riqueza del pueblo.
- Cantar las canciones típicas del pueblo.
- Diseñar en plastilina... alguna realidad vivida.

- *Experiencia Personal/Grupal:*

Seleccionar el aspecto con el que más se identifica:

- Musical.
- Plástico.
- Lingüístico-expresivo.
- Relacional.
- Familiar.
- Cultural, etc...

- *Construir en equipo:*

- Canciones/cuentos.
- Reproducciones (magnetos).
- Obras a representar.
- Nuevos caminos.
- Formas de reflexión-acción.

## **11. DESARROLLO DE ACTITUDES (CONSTRUCTO COMPLEJO DE REACCION GLOBAL, CON ACEPTACION, RECHAZO O INDIFERENCIA ANTE LA REALIDAD)**

En esta etapa se van gestando las actitudes, la apertura prototípica de este período nos exige prestar singular importancia a las mismas.

En este microproyecto la imagen del profesor, de los compañeros, de los padres y de la comunidad en su conjunto propicia el logro de unas y el rechazo de otras. Es en la Educación Infantil cuando nuestra propuesta ha de ser más amplia y creativa, ya que, en contradicción, el afán de imitación y dependencia es mayor.

De aquí que propugnemos: realizar de tal modo las actividades y el microproyecto anterior que las profesoras puedan investigar con rigor qué tipo de actitudes promueven en los alumnos. Las tareas propuestas son el contenido y el procedimiento empleado, las estrategias para suscitar las formas de interiorización y reacción de cada alumno/a ante aquellas.

Compartamos este miniproyecto a su vez general, con la oferta de procedimientos de acción que facilite a los niños/as las actitudes y estrategias más polivalentes para su desarrollo.

Observación de objetos, formas, animales y personas en distintos estados (sedentes, en movimiento, etc.):

- Manipulación de la realidad.
- Representación de lo observado e imaginado.
- Expresión en diversos códigos de los aspectos estudiados.
- Relación, intercambio, contraste y crítica entre las diversas tareas emprendidas.
- Armonizar el trabajo individual con el equipo.

- Reelaborar nuevos miniproyectos interrelacionados.
- Generar esquemas globalizados que le ayuden a relacionar lo que va aprendiendo.
- Partir de esquemas con sentido, reconstruirlos y ofrecerlos desde diversas perspectivas.
- Experimentar nuevos intereses, intercambios y proyectos.

Valoración personal y en equipo de los elementos sustantivos configurados, tanto en el contexto del centro como de la comunidad. Analizando la coherencia entre la visión globalizada y su propia práctica, evitando contradicciones entre el pensamiento y la acción, el sentido relacional y la práctica de trabajo en el aula, entre la concepción curricular y la tarea de enseñanza.

## 12. BASES PARA INVESTIGAR PROYECTOS INTEGRALES E INTEGRADOS

Los proyectos/miniesquemas de acción han de atender al sujeto que se forme como unidad de pensamiento y acción, a la vez han de ofrecérseles como un conjunto interrelacionado que aglutina y pone en acción toda su capacidad para aprender. La estrategia de trabajar de modo globalizado el saber y la práctica educativa desarrolla en los niños/as su capacidad de síntesis e interrelación de conceptos.

Qué propuestas expresas sugeriremos a los profesores que investiguen en microproyecto:

El proyecto ha de considerar los diversos niveles de integración:

- Contextual.
- Personal/psico-social (la experiencia vivida): conceptual, actitudinal y metodológica.
- Curricular/cultural.

La elección de cada uno de los ejes condiciona las posibilidades de desarrollo de los otros, mas consideramos que es en la interrelación rigurosa de los tres donde encontramos el sentido profundo de la investigación en la construcción de proyectos globalizados al integrar: La experiencia singular de cada alumno y del microgrupo con el que interactúa, los aspectos sustantivos a desarrollar en cada uno, los elementos coadyuvantes a la construcción del conocimiento, las actitudes y los métodos de trabajo y finalmente las posibilidades de la cultura y del conocimiento en general para promover la Educación Infantil.

La construcción de proyectos integrados en los diversos momentos o fases de su elaboración requiere: una visión de síntesis general, que implica un conocimiento amplio sobre el sentido del curriculum en Educación Infantil y de sus elementos sustantivos, la aportación del mismo al desarrollo integral y diferenciado de cada sujeto, la necesidad de incorporar a los alumnos como protagonistas de sus propias tareas y finalmente la exigencia ineludible de referirlo a un contexto dado, a una situación peculiar y a un marco institucional específico.

La profesora/or de Educación Infantil puede partir de la reflexión profunda de su propia práctica y desde ella reelaborar sus claes. La esquematización de las principales

decisiones plantea a los profesores construir su propio mapa de actitudes habituales que emprenden, de su sentido y de los ejes de integración desde los que los trabajan. Esta reflexión en, desde y más allá de la práctica posibilita a los profesores profundizar en su propia práctica.

- ¿Qué eje/ejes, apoyan su concepción integrada de enseñanza?
- ¿Qué problema/as sitúan en un lugar prioritario?
- ¿Qué acciones habituales emprenden y en qué las apoyan?
- ¿Cómo relacionan sus decisiones con las de los demás compañeros y con los que viven y asumen los alumnos?
- ¿Qué elementos preocupan preferentemente al considerar un proyecto curricular integral e integrado en Enseñanza Infantil?
- ¿Qué aspectos caracterizan su práctica y su acción ordinaria en el aula y centro?

Al conceptualizar la acción en el aula la profesora necesita referentes de clases. Nuestra propuesta es que el referente más afianzado es su propia práctica, el autoanálisis de su tarea como profesora, el intercambio con expertos, la crítica psicogrupal, la observación minuciosa de la respuesta de los alumnos y prioritariamente, la actitud con la que enfoca y analiza su propia teoría y práctica educadora.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CRAHEY, M. (1984): *Agir sur les objets pour construire le connaissance*. Tesis Doctoral. Univ. de Lieja.
- D.C.B. (1989): *Educación Infantil*. M.E.C.
- KAMII, C. (1990): ¿Qué aprenden los niños con la manipulación de objetos?. *Infancia*, 2.
- MEDINA, A. (1988): *¿Cómo globalizar la enseñanza?*. Cincel, Madrid.
- MEDINA, A. (1989): *La formación del profesor ante las exigencias de una sociedad tecnológica*. Cincel, Madrid.
- MEDINA, A. (1990): *Didáctica-Adaptación*. U.N.E.D., Madrid.
- MONTANGER, H. (1978): *L'enfant et la communication*. Stok, Paris.
- PEREZ, G. (1990): *La investigación en la acción*. Dykinson, Madrid.