

RETOS Y EXIGENCIAS PARA EL DESARROLLO DE UNA EDUCACIÓN INFANTIL DE CALIDAD DESDE LA PERCEPCIÓN DE DOCENTES EXPERIMENTADOS

Comunicación presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98 por:
Javier Argos González

1. Contextualización de la temática objeto de investigación

La mejora, el desarrollo de la Educación Infantil, al igual que ocurre con la de otras etapas educativas en muchas ocasiones se ha visto abocada al fracaso al diseñarse los proyectos de reforma y de innovación *a espaldas* de los docentes.

Parece a todas luces evidente que el incremento de la calidad de los programas de esta etapa educativa ha de *filtrarse* -entre otros elementos o referentes- por los maestros que los han de implementar. Y focalizar la *mirada* en los docentes de Educación Infantil puede hacerse desde dos perspectivas:

* Aquella que toma como referencia los patrones conductuales o de comportamiento que concretan su práctica educativa, centrando el interés en el *qué* (contenido) y en el *cómo* (forma) de su actuación.

* Desde la que entiende que el principal foco de interés ha de ser la búsqueda del sentido de tal actuación, teniendo como principal foco de preocupación todo lo relacionado con el *por qué* y el *para qué* de la acción pedagógica.

Ambos posicionamientos generan en torno a sí formas peculiares de entender y desarrollar ámbitos tan importantes como los relacionados con la formación de su profesorado (tanto *inicial* como *en ejercicio*) y la investigación relacionada con su actividad profesional.

La perspectiva en la que nos ubicamos (sin obviar el valor que tienen los referentes conductuales en la comprensión y la mejora de la acción educativa) es, a todas luces la segunda ya que, al igual que opinan **Spodek, Saracho y Peters (1988)** no sólo es importante que los profesores posean un repertorio de destrezas conductuales y un conjunto de principios en los que apoyar sus acciones sino que, también, es preciso analizar el modo en el que ellos piensan sobre su práctica.

Hemos de ser conscientes de que no nos podemos contentar con tener sólo en cuenta los *códigos técnicos* de los docentes de esta etapa sino también aquellos otros de carácter *ético* que estarían vinculados a aquello que, desde su práctica, entienden como cierto, como valioso. Porque, como nos apuntan algunos reconocidos investigadores de nuestro ámbito (**Spodek, 1987; Silin, 1985,1988**), las decisiones educativas importantes más que técnicas, son de carácter moral.

Desde los anteriores planteamientos entendemos con **Katz (1985)** que la mejora de la Educación Infantil ha de pasar más por derivar *teorías de la práctica* que por meramente *traducir teorías a la práctica*, estando convencidos -como en otras ocasiones manifestábamos- (**Argos, 1993, 1995,1998b**) de que si verdaderamente pretendemos fomentar

un desarrollo profesional de los docentes de esta etapa que esté debidamente fundamentado y que sea a la vez emancipador, deberemos de tomar como referencia principal sus procesos de pensamiento que, subyaciendo a la práctica, son los que informan, conforman y dan sentido a su quehacer educativo cotidiano.

Nuestro estudio se inscribe dentro del paradigma del *Pensamiento del profesor*, centrándose en uno de sus campos: el de las *teorías y creencias* o, si se quiere y utilizando un término y un marco conceptual de los enfoques heurísticos más recientes, el del *pensamiento o conocimiento práctico* de los docentes de esta etapa educativa.

A pesar del gran volumen de producción generado por este paradigma desde la década de los setenta, las investigaciones que inciden en esta etapa educativa son ciertamente escasas. Este hecho lo hemos podido constatar en nuestros rastreos efectuados en diversas bases de datos nacionales e internacionales, resultando coincidente con el análisis efectuado por otros investigadores desde diferentes contextos cronológicos y geográficos (**Halliwell, 1980; Fuentes, 1986,1998; Charlesworth et al. , 1990**).

2. El estudio empírico: ubicación paradigmática, diseño y desarrollo

El presente trabajo que, como anteriormente dijimos se inscribe dentro del paradigma del *Pensamiento del Profesor*, empíricamente se ha desarrollado respondiendo a un enfoque metodológico naturalista-cualitativo, ubicándonos en una de sus *tradiciones*: la *Antropología Cognitiva*, y utilizando una alternativa metodológica concreta como es la del *estudio de casos* (de cuatro maestras de Educación Infantil), al entender que de este modo podríamos acceder a una comprensión más fiel y profunda del "mundo de significados" educativos mantenidos por los docentes.

Nuestra pretensión se centra en profundizar en el *conocimiento práctico* de los docentes, es decir, en aquel conocimiento que mayoritariamente está construido y fundamentado desde sus peculiares marcos contextuales y desde su experiencia biográfico-profesional.

Las cuestiones o interrogantes básicos de nuestra investigación fueron los siguientes:

* Cuáles son los principales contenidos o elementos configuradores del *pensamiento o conocimiento práctico* de los maestros de Educación Infantil.

* En qué nivel o grado tienen esos docentes explicitado el contenido y las funciones que desarrolla ese *conocimiento práctico*.

* En qué medida ese *conocimiento práctico* es idiosincrático a cada docente o, por contra, presenta una serie de elementos o contenidos comunes sustentadores de la práctica educativa de diferentes maestros.

El desarrollo de la investigación se conforma en una determinada secuencia heurística que queda reflejada en el esquema adjunto y que consta e tres diferentes fases: *exploratoria*, *descriptivo-analítica* y *sintética*, cada una de las cuales integra una serie de propósitos, tareas y criterios y procedimientos de rigor metodológico.

3. Algunas constataciones derivadas de la investigación

La ubicación de nuestra investigación dentro de un enfoque *naturalista-cualitativo* supone, entre otras cosas, entender las situaciones estudiadas con un carácter concreto e irrepetible y, por tanto, no obsesionarse en la búsqueda de generalizaciones similares a las derivadas de los estudios de corte *racionalista-cuantitativo*.

De otra parte, el sustentarse nuestro estudio en una alternativa metodológica concreta, la del *estudio de casos*, supone identificar y comunicar el carácter distintivo que manifiestan una serie de contextos educativos específicos mediante su descripción minuciosa.

Una de las limitaciones que presentan los *estudios de caso* es el limitado poder de generalización que poseen sus resultados, hecho derivado de los elevados niveles de profundidad que ese tipo de estudios comporta. Así pues, la *transferibilidad* de los resultados habrá de sustentarse fundamentalmente en una exhaustividad descriptiva de los *casos* que permita el establecimiento de comparaciones con otros marcos similares, ya sea desde un marco global o específico de análisis.

Llegado a este punto, nuestra pretensión se centrará en apuntar una serie de consideraciones o de "conclusiones inacabadas" extraídas -tanto de constataciones empíricas explícitas como de *intuiciones heurísticas* del investigador- a raíz del estudio efectuado con cuatro maestras de Educación infantil experimentadas y en relación con una serie de grandes categorías o dominios que, de forma emergente, aparecieron a lo largo del estudio y que fueron las siguientes:

- La Educación infantil y la escuela infantil.
- La relación escuela infantil-familias.
- La relación escuela infantil-escuela primaria.
- La maestra: sus roles.
- Los niños.
- Los principios metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los objetivos, contenidos y actividades.
- Los espacios.
- El tiempo.
- Los materiales.
- El control de la clase/ la disciplina.
- La evaluación.
- La programación del trabajo.
- El perfeccionamiento docente/ el desarrollo profesional.

De cada una de las anteriores categorías y para cada una de las maestras que intervinieron en el estudio confeccionamos una serie de *mapas* que nos permitieron disponer y transformar los datos que fuimos obteniendo en nuestro trabajo de campo.

La confección de estos *mapas* comportó un arduo trabajo de "depuración" progresiva de los contenidos de pensamiento extraídos de cada caso, así como de sus unidades de análisis, en orden a ir esquematizando y conociendo el contenido del *conocimiento práctico* de las maestras. A continuación presentamos ejemplos de dos diferentes categorías o *dominios* de dos docentes.

De nuestro estudio pueden desprenderse una serie de constataciones o conclusiones de diferente alcance. Las que referiremos en primer lugar ostentan un carácter más genérico ya que hacen referencia, entre otros aspectos, las características, el valor y la función del *conocimiento práctico*, mientras que las integradas en un segundo grupo presentan un carácter más específico al estar relacionadas con las diferentes categorías del contenido de ese conocimiento que anteriormente reseñamos. Presentamos a continuación ambas.

a) Constataciones genéricas

Considerando sólo aquellas que nos parecen que aportan un mayor potencial explicativo, mencionamos las siguientes:

1. En los docentes de Educación infantil se constata la existencia de un *territorio de pensamiento pedagógico* común en lo que respecta a los ámbitos de contenido o a las grandes categorías que lo configuran.

Tal afinidad categorial se aprecia no tanto a un nivel superficial o *morfológico* (ya que es constatable una *polimorfía*, el uso de una variedad de *etiquetas* dependiendo de cada docente) sino fundamentalmente en una dimensión más profunda, la *semántica*, que es la que se encuentra en estrecha relación con los planteamientos conceptuales mantenidos por los maestros.

Este hecho contrasta con los resultados obtenidos en los estudios **de Spodek y Rucinski (1985)** y de **Spodek (1988)** en los que se observaba que el porcentaje de los conceptos y creencias educativas mantenidos en común por los maestros estudiados era ciertamente escaso. Creemos que la causa de tal discrepancia se debe tanto a que su análisis se ubicó más en la dimensión *morfológica* que en la *semántica*, como a que se centraron más en contrastaciones de *matiz* que en aquellas otras más profundas o estructurales.

Desde este presupuesto hemos de resaltar la importancia que para la comunidad de docentes de esta etapa educativa han de tener las tareas de "filtrado", de depuración o de clarificación terminológica de cara a encontrar un *lenguaje pedagógico común* que les permita y no limite la comunicación, reflexión y actuación conjuntas.

2. Dentro de esta configuración global común se constata la existencia de *configuraciones topográficas* peculiares a cada docente, tanto en lo que respecta al diferente peso, importancia o amplitud que poseen las diferentes categorías de pensamiento, como a la estructuración interna de cada una de ellas.

3. Existen una serie de grandes coordenadas o de parámetros definitorios del *conocimiento práctico* de los maestros de esta etapa que se encarnan en las preguntas genéricas de *¿dónde educar?*, *¿a quién educar?*, *¿para qué educar?* y *¿cómo educar?* y en unas respuestas bastante unívocas que respectivamente serían: desde la *globalidad de entornos*, contemplando la *unicidad del niño*, pensando en su *formación* y trabajando desde el *paidocentrismo*.

Es desde este *entramado filosófico-educativo* desde donde cobran sentido y desde donde mejor podemos esclarecer, entender y justificar otros planteamientos más concretos

relacionados tanto con la esfera teleológica como con la metodológico-organizativa de la escuela infantil.

4. La existencia de tal *comunidad de pensamientos* no afecta ni excluye la presencia en cada docente de planteamientos claramente personales que se proyectarían fundamentalmente en diferentes *matices* que aportan a sus concepciones y prácticas educativas y que conforman (aunque no siempre son conscientes de ello) lo que podríamos denominar *reducto de pensamiento idiosincrático* y que manifiesta ser bastante limitado.

La presencia de estos planteamientos de carácter personal han sido constatados, en mayor o menor grado, en las escasas investigaciones similares a la nuestra de las que tenemos conocimiento (**Ayers, 1988; Fuentes Abeledo, 1986,1998; Halliwell, 1980; Porter y Potenza, 1983; Pound, 1989; Spodek, 1988; Spodek y Rucinski, 1985; Yonemura, 1986**).

5. El *conocimiento práctico* de los maestros de educación infantil presenta una configuración *molar*, holística y difícilmente fragmentable en parcelas discretas susceptibles de analizarse de un modo independiente. Todo su contenido (salvo en los focos de inconsistencia que en todos los casos existen) forma un conjunto interrelacionado de elementos de pensamiento que se encarnan o proyectan en conductas y tomas de decisiones específicas relativas a los diferentes aspectos curriculares.

6. Sin desconsiderar el influjo que pueden tener ciertos referentes teórico-pedagógicos, el *conocimiento práctico* se nutre predominantemente de la experiencia pedagógica de los maestros y también, en mayor o menor grado, de la reflexión que de forma individual o compartida efectúan sobre ella.

Este *conocimiento práctico* se encuentra también íntimamente relacionado con las coordenadas biográficas de los docentes y con sus contextos vitales particulares que trascienden a los estrictamente pedagógicos. Estaría relacionado con la importante dimensión de *the whole person* (la persona considerada en su conjunto) contemplada por **Ayers (1988)** en su investigación.

Ese conocimiento viene a configurarse como un *producto* que se alcanza por una vía fundamentalmente empírico-inductiva y que, lejos de presentar un carácter estático, es fruto de continuas reestructuraciones, por parciales que éstas sean, influenciadas tanto por el contexto vital como pedagógico de los maestros.

7. El *conocimiento práctico* manifiesta ser el principal elemento sustentador de las prácticas educativas de los maestros de esta etapa percibiéndose, en líneas generales, al igual que se constató en otras investigaciones (**Harvey et al. ,1966; King, 1978; Charlesworth et al. , 1990,1993**) un alto grado de consistencia entre pensamiento pedagógico y acción educativa.

De otra parte estos hallazgos contrastan con los obtenidos en otros estudios que constataron la presencia de incoherencias, más o menos acusadas, entre creencias y prácticas educativas (**Berlak et al. , 1975; Verma y Peters, 1975; Hitz y Wright, 1988; Kontos y Dunn, 1993**).

8. El contenido del *conocimiento práctico* de los docentes de esta etapa educativa no sólo no presenta grandes *desajustes* respecto de las concepciones teóricas que actualmente se mantienen sobre la Educación infantil sino que apunta aspectos interesantes y perspectivas novedosas que bien debieran ser tenidas en cuenta en diferentes esferas de la *órbita* educativa entre las que cabría destacar la de la formación inicial y en ejercicio del profesorado, la relacionada con las políticas y estructuras organizativas de los centros y también la más estrechamente ligada a las experiencias de desarrollo y de innovación curricular efectuadas en esta etapa.

b) Constataciones específicas

Presentamos a continuación un buen número (no todas) de las conclusiones extraídas de nuestro estudio en relación con aspectos particulares de las diferentes categorías elicidadas.

Entendemos que desde cada una de ellas, de forma más o menos explícita, se desprenden consideraciones interesantes en cuanto que pueden hacer emerger reflexiones pedagógicas que nos permitan considerar la importancia que tienen diferentes aspectos curriculares en el diseño e implementación de una Educación infantil de calidad. En esta misma línea encontramos otras aportaciones recientes e interesantes a las que podríamos acudir, como la de **Zabalza (1996)** o como muchos de los trabajos presentados a la 8th European Conference on Quality of Early Childhood Education recientemente celebrada en Santiago de Compostela (septiembre de 1998).

Las conclusiones o constataciones serían las siguientes:

1. Una **Educación Infantil** y una **escuela infantil de calidad** han de inscribirse, como sus propios términos apuntan, en una **orientación marcadamente educativa**. Esto en ningún caso ha de hacernos desdeñar otras dimensiones como la preparatoria y la asistencial que, lejos de ser excluyentes de aquella, son totalmente compatibles, necesarias y que han de estar en todo momento integradas en ella.
2. La Educación infantil y la escuela infantil se empobrecerán si ignoran tanto su necesaria **dimensión de apertura** como la irrenunciable **demanda de exigencia** que han de tener para niños, maestros y demás miembros de la comunidad educativa.

La apertura en esta vertiente “intraescolar” se torna muchos casos dificultosa, debido en ocasiones al “aislamiento físico” de las escuelas no graduadas y, en otras, al “aislamiento pedagógico” (la ausencia o escasa interrelación con compañeros de otros niveles y etapas) percibido por los educadores integrados en centros de más de una unidad.

3. La **compensación de carencias de los niños** es percibida como otra de las funciones que ha de asumir la escuela infantil, carencias que pueden ser de diferente tipo y que, en algunos casos, están tan arraigadas en el contexto familiar o social de los niños que resultan de difícil compensación desde el ámbito escolar. Esta función se constata sobremanera en los docentes que desarrollan su práctica en el contexto rural.
4. Aún partiendo todos los docentes de una orientación marcadamente educativa de la escuela infantil, las **perspectivas** que mantienen al respecto **pueden variar en función** tanto de su **situación personal y profesional** (estado de ánimo, motivación...), como

de las **expectativas que se constatan en las familias o en su entorno social** respecto de la escuela y el maestro o, finalmente, de la **situación de los diferentes niños** en cuanto a capacidad, nivel de estimulación, actitudes, hábitos, experiencias...

5. La Educación infantil se percibe como más fructífera y placentera cuando trabaja desde un **modelo educativo común y coherente** que ha de construirse **tanto desde una continuidad educativa horizontal** (escuela-familia-entorno comunitario) **como vertical** (escuela infantil-escuela primaria). La inexistencia de este modelo compartido (y que se puede proyectar tanto en el nivel axiológico-teleológico como en el estrictamente didáctico-organizativo) puede conllevar consecuencias educativas muy negativas ubicadas en diferentes ámbitos: el de la motivación y el aprendizaje de los niños; el de la motivación y desarrollo profesional de los maestros considerados individualmente; el del desarrollo pedagógico-organizativo de los centros, y el del desarrollo de una *cultura educativa* comunitaria (no sólo escolar) que posibilite el acceso a una orientación y conceptualización más amplia, completa, fundamentada y sólida de la educación de los más pequeños.

Las relaciones entre estas instancias educativas son **algo concebido** por los docentes **como muy importante** y a lo que aportan bastantes dosis de esfuerzo, y **se vincularía con un concepto de escuela** entendida no como una “propiedad privada”, **sino como algo que ha de estar abierto a la realidad** en la que está inmersa.

6. A pesar de la importancia otorgada a las **relaciones familia-escuela** y a que en ocasiones estas sean satisfactorias, se constatan situaciones en las que esta dinámica relacionalista de ser la adecuada.

Entre las **causas** a las que se puede atribuir esta **comunicación deficiente** podemos mencionar: el desconocimiento familiar acerca de ciertos aspectos educativos, la ocasión, comodidad y el desentendimiento de las familias acerca de la educación de sus hijos, la no existencia de la escuela de propuestas comunicativas de “ida y vuelta” e, incluso en alguna las cortapisas surgidas desde el propio centro hacia la participación familiar. Junto a estas, otra bastante constatada en el contexto rural es la “pobreza” del entorno familiar de los niños, su falta de exigencia, su limitada calidad educativa.

Las diferencias, los **desencuentros** existentes **entre familia y escuela** pueden ubicarse tanto en un plano **genérico** (concepciones educativas), como reflejarse en dominios más **concretos** (uno de los más significativos y recurrentes sería el relativo a la lecto-escritura) consecuencia del primero. Para dar **respuesta a esta situación** y mejorar la calidad del proceso educativo será preciso potenciar, aún más de lo que están, **formas de relación variadas** en cuanto a su grado de formalidad (formales e informales), canal de comunicación (indirectas, mediatizadas y directas), contexto relacional (individuales y colectivas) y grado de implicación (de intercambio de información y de implicación directa).

7. En lo relativo a las **relaciones entre escuela infantil y escuela primaria** también se constata la inexistencia o la fragilidad de un modelo educativo común y coherente a ambas etapas. Este hecho puede deberse a **desencuentros que pueden afectar tanto a cuestiones de carácter periférico o formal** (distribución de la jornada escolar o la configuración espacial de las aulas) **como a otras que se ubican en un plano más**

profundo del modelo educativo (roles a asumir por los docentes, finalidades educativas contempladas, papel de las familias y relación con éstas...).

Desde esta situación parece totalmente imprescindible diseñar e implementar estrategias relacionales variadas que mejoren los diferentes niveles de coordinación existentes entre la escuela infantil y la primaria (Argos, 1998a). Algunas de estas estrategias a implementar desde la etapa de Educación infantil podrían inscribirse tanto en la **esfera relacional** (por ejemplo, favoreciendo las relaciones de los niños con personas y contextos escolares de primer curso de Primaria), **como en la metodológica** (entre otras formas, incorporando determinados tiempos de “esfuerzo” en el marco de propuestas más “homogeneizadoras”) **o en la de objetivos y contenidos** (atendiendo de forma especial a ciertas metas y contenidos que puedan tener una cierta relevancia propedéutica).

Además de las vías y estrategias mencionadas, la consecución de esta coordinación debería de pasar, en primer lugar, por otorgar el justo reconocimiento y valoración que merecen los docentes y la etapa de Educación infantil ya que, al igual que Pound (1989) constató en su investigación, **los docentes estiman que aún existe una cierta minusvaloración** (no sólo por parte de las familias y de la sociedad en general, sino por el conjunto de los docentes de otros niveles) **de su status profesional así como del de la etapa educativa infantil.**

8. Los **roles de los docentes** de Educación Infantil son **variados y polimórficos** y se inscriben en diferentes ámbitos: de aula, de centro y comunitarios, destacando sobremanera los que acentúan la figura del *maestro como persona* y que se proyectan en funciones de dinamización, estimulación, orientación y horizontalidad relacional.
9. La **indiscutible importancia que se concede a los primeros años** de vida de los niños, a la infancia temprana **exige, a nivel educativo no sólo contemplar y considerar ciertas características genéricas** e idiosincráticas de estas edades **sino también y fundamentalmente ser conscientes de la enorme variedad de las situaciones particulares** y de la incidencia que ellas tienen (en cuanto a posibilidades y limitaciones personales, familiares y sociales) en el desarrollo del proceso educativo infantil.
10. La existencia en un mismo aula de **grupos heterogéneos en edad comporta para los docentes aspectos tanto positivos como limitadores.** Esto a últimos se acentúa cuando existe una cierta descompensación numérica entre los diferentes grupos de edad.
11. Los **docentes** de Educación infantil **comparten un planteamiento metodológico bastante común** y que se sustenta en una serie de **principios** que, aunque vinculados a algunos referentes teórico-pedagógicos que podríamos considerar como “clásicos” a esta etapa (actividad, individualización, juego, intuición,), **ostentan un marcado carácter inductivo-experiencias**, estando *preñados* de matices idiosincráticos a cada docente y elaborados desde constataciones y reflexiones llevadas a término a lo largo de su trayectoria y práctica profesional.

Estos principios aparecen en estrecha interrelación, implícita o explícitamente. Ello hace dificultoso su análisis independiente y nos induce a pensar que para generar propuestas

pedagógico-formativas de calidad para los educadores, deberían plantearse estos principios de una forma más natural, integrada y cercana a la realidad.

12. El principio de **globalización** es reconocido como importante por los docentes, vinculándolo a la idea del **planteamiento unitario de la experiencia** que tienen los niños. Su implementación la tienden a ver más eficaz y natural cuando se integra en propuestas que van en la línea de los *proyectos de trabajo* que cuando se articulan en función de *centros de interés* que generan más dosis de artificialidad y un menor protagonismo de los niños. A su vez, del pensamiento de los docentes se desprende que el desarrollo de este principio es mejor cuando el contexto de la actividad es marcadamente lúdico.

13. **La afectividad** es considerado como un **principio educativo de primer orden** que se “filtra” en los restantes principios dándolos consistencia y sentido hasta llegarse en ocasiones a afirmar que “los niños aprenden en la medida del afecto”.

En relación con este principio y a modo de apunte hipotético cabe plantearse si, como afirma alguna docente, el valor otorgado al elemento afectivo se va incrementando conforme se gana en experiencia educativa en esta etapa.

14. **La atención a la diversidad** es un principio recurrente e importante para todos los docentes, pudiendo adoptar **dos dimensiones**: de una parte la del **respeto a las diferencias individuales** de los niños (experiencia, capacidad, intereses,) y, de otra, la del **fomento o potenciación de sus manifestaciones diferenciales**.

En complementariedad con este principio estaría aquél que podríamos denominar de **relación/cooperación**. El nexo entre ambos vendría a ser otro elemento considerado como importante y que está presente en el *conocimiento práctico* de las maestras: el del **respeto**.

15. En el pensamiento y práctica de los docentes se constata una convicción común respecto de la importancia de **aprovechar cualquier momento o situación como fuente de aprendizaje, lo cual supone entender la práctica educativa como algo abierto e imprevisible**. Este planteamiento *emergente* se encuentra a veces con dificultades para llevarle a término, concretamente cuando la actividad planificada “eclipsa” este principio, hecho que suele ocurrir en aquellos días “no buenos” en los que la “lucidez” del educador no está del todo presente.

16. El anterior principio aparece estrechamente vinculado con otros como son el del **interés** y el de **significatividad**, a los que también aluden los docentes. Si bien parece obvio que es “**absurdo intentar enseñar cosas que no interesan**”, no lo es menos la idea de que, en algunos casos **no solamente habrá que limitarse a respetar los intereses de los niños sino que, también, habrá que tratar de despertar algunos otros** que, a juicio de los educadores, son importantes.

Bajo este principio también se cobijaría aquél que aboga por la importancia de **respetar las iniciativas y la lógica peculiar de los niños** de estas edades.

17. Otro referente metodológico que preside el pensamiento y la práctica de todos los docentes es el que alude a la importancia de **apoyarse en lo real, lo concreto, lo**

tangible, lo cotidiano, lo familiar. Aunque este principio no aparece explicitado como tal por ninguno de los docentes, ellos **lo tienden a contemplar en sus prácticas educativas desde una doble vertiente:** de un lado **conformando una secuencia de actividades que habitualmente se apoyan en el ámbito sensorio-motriz** para posteriormente dar paso a otras que ostentan un carácter más abstracto o conceptual y, de otro, otorgando protagonismo al **contacto con el entorno** de la escuela como fuente importante de experiencias y aprendizajes.

18. Por lo que respecta al principio que podríamos denominar de **actividad**, los docentes lo perciben **en relación estrecha con todos los anteriores, así como con los de *creatividad y autonomía*.** En relación con el primero, los docentes tienden a contemplarla **necesidad de experimentar de diferentes formas con las cosas y situaciones** (obsérvese la estrecha relación que mantiene este planteamiento con la importancia de fomentar las diversidades y peculiaridades de cada niño). Por lo que respecta a la **autonomía**, un aspecto que se considera fundamental es la **potenciación de su dimensión cognitivo-intelectual.** El que los niños piensen y razonen son actividades que han de estar en todo momento presentes en la actividad educativa.
19. **La actividad lúdica se presenta como un referente metodológico fundamental de la educación infantil.** Los educadores de esta etapa no constatan en sus prácticas una dicotomía manifiesta entre juego y trabajo **aunque, en ocasiones, el verdadero juego** (el de carácter libre) **pierde protagonismo** en detrimento de aquél otro más dirigido más vinculado a actividades de corte más instructivo, menos creativo y más homogeneizante.

Creemos que es preciso **reivindicar la construcción de una cultura educativa común en torno al juego** (que incluya, además de a los docentes de Educación infantil, a las familias y a los maestros de otras etapas educativas) de cara a dar sentido y a consolidar prácticas educativas que se apoyen en él, no ya como un reducto de la actividad escolar ni como un mero acompañante de actividades de carácter estereotipado y cerrado, sino con el valor intrínseco y el protagonismo que merece.

20. **La consecución de los grandes objetivos** que se desprenden de una orientación acentuadamente educativa de esta etapa **pasa por concebir a los contenidos que los desarrollan con un carácter amplio y emergente a cualquier momento y situación** (podríamos hablar de una especie de *omnipresencia de los contenidos*) **y también por articularlos en propuestas didácticas que ostenten un carácter más natural** (*proyectos de trabajo* o similares) **y menos apriorístico y mediatizado por el maestro** (los *centros de interés* que con frecuencia están al uso y que en ocasiones se encuentran vinculados a propuestas editoriales altamente formalizadas y no demasiado contextualizadas y flexibles).
21. **La concepción del espacio educativo ha de situarse inexcusablemente en unas coordenadas amplias que no reduzcan la tarea educativa a los contextos de aula ni incluso a otros del propio centro de educación infantil.**

Desde esta concepción amplia (estrechamente relacionada con la idea de *comunidad educativa* y con la característica de *apertura* que ha de ostentar la escuela infantil) se hace totalmente necesario que las propuestas pedagógicas también entren en relación dinámica,

directa o indirectamente, con el contexto físico y socio-cultural en el que se enclava el centro educativo.

Asimismo se desprende que la concepción, características y distribución del espacio educativo, fundamentalmente el del aula, influye en buena medida en la práctica educativa hecho que nos indica la conveniencia de incorporar, con la relevancia que merece, el elemento espacial a los procesos de planificación educativa de esta etapa (**Ezquerro, 1998**).

22. Respecto del **elemento temporal** los docentes mantienen una **concepción amplia** al entender, de una parte, que ha de trascender al tiempo de interacción con los niños y, de otra, por presentar un carácter eminentemente flexible y global superador de los planteamientos que trabajan desde meras yuxtaposiciones de unidades temporales discretas relacionadas con diferentes áreas curriculares o con ciertos tipos de contenidos.

Otro hecho que también se constata es la estrecha relación que mantiene este elemento con los restantes elementos curriculares, fundamentalmente con los metodológicos, y con el carácter marcadamente abierto y emergente de las programaciones.

23. **Los recursos materiales han de considerarse desde sendos parámetros de amplitud y desmitificación** desde el momento en que no sólo “cualquier cosa” puede servir para llevar a cabo una propuesta educativa concreta sino que, además, el material ha de estar siempre subordinado a los niños y a los maestros, no debiendo ostentar en ningún caso un protagonismo que no tiene, ni ser un condicionante pedagógico de primer orden ya que la carencia de éste puede ser la mayoría de las veces suplida con la ilusión, el compromiso profesional y la creatividad de los educadores.
24. La consecución de un cierto **control de la clase, de una cierta disciplina es algo fundamental en la medida en que con ello se conseguirá la creación de un buen clima de aula y de escuela**, imprescindible para llevar a cabo una adecuada tarea educativa.

La *construcción* de este ambiente educativo idóneo **se fundamenta y articula en torno** a la existencia de unas **normas** a respetar (no excesivamente numerosas, jerarquizadas y flexibles) y de unas **responsabilidades** (tanto individuales como grupales) a asumir.

Los **recursos y estrategias** utilizados para conseguir ese buen *clima educativo* son abundantes, variados y altamente contextualizados a la situación y/o al tipo de alumnos, concediéndose gran importancia a los procesos de *autorregulación* de los propios niños.

25. Los docentes de esta etapa educativa consideran a la **evaluación** como **un elemento importante** a considerar en el desarrollo y mejora de su práctica educativa, si bien lo perciben como una **tarea muy complicada** y que en muchos casos les puede desbordar ya que ha de estar en estrecha relación con el carácter marcadamente global de la etapa.

En esta evaluación, además de someterse a análisis los procesos de aprendizaje de los niños y el propio proceso de enseñanza, debiera de contemplarse la valoración del contexto familiar de los alumnos al entender que es un referente importante que condiciona enormemente el desarrollo tanto de los niños como del conjunto de la práctica educativa.

26. La **programación o planificación del trabajo** por parte de los docentes ha de ser un proceso que, lejos de entenderse como apriorístico, rígido y formalista, **ha de ubicarse en un contexto más natural, emergente, flexible y contextualizado**, en consonancia con el peculiar curso del proceso didáctico.

Estas características que son las deseables son, a su vez, las causantes de que los docentes perciban a esta actividad planificadora como **algo complejo** de desarrollar, al menos desde el modelo usualmente demandado por la Administración educativa.

A su vez, los docentes han de enfrentarse al **dilema**, la dicotomía o la ambivalencia de conjugar la necesidad la flexibilidad y de espontaneidad que ha de tener la Educación infantil, con la necesidad de prever su actuación docente.

La **planificación conjunta con otros docentes** es percibida por los educadores como algo **interesante y necesario a la vez que complejo y, en alguna ocasión inexistente**. El individualismo programador puede ser consecuencia tanto de una situación de aislamiento físico padecida por los educadores de escuelas rurales que constan de una sola unidad de Educación infantil, como a la ausencia de una *cultura participativa* cuando se trata de los centros graduados.

27. Finalmente, el **desarrollo profesional de los docentes** es entendido por ellos como un **proceso continuo que no está caracterizado por cambios bruscos, sino más bien por transformaciones de matiz** que en muchas ocasiones son difícilmente apreciables.

Para su correcto desarrollo debería de ubicarse en una **dimensión socio-colaborativa** que integre el perfeccionamiento derivado de sus experiencias, del estudio y de las reflexiones individuales y pasaría por efectuar ciertos replanteamientos entre los que cabría destacar los vinculados con el excesivo academicismo de la formación inicial y el marcado carácter burocrático y formalista que, en ocasiones, presentan las demandas y prescripciones de la Administración educativa.

Para finalizar, queremos dejar constancia de que el conjunto de constataciones empíricas que acabamos de presentar no hemos de entenderlo como algo repleto de certezas sino, más bien, como propuestas abiertas que nos induzcan a profundizar en el desarrollo y la innovación de esta etapa educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- ARGOS, J. (1993): Pensamiento y desarrollo profesional del profesor de Educación Infantil. En PEREZ, R.(Comp.): *Profesionalización Docente y Reforma Educativa*. Gijón. UNED-MEC de Asturias, pp. 243-252.
- ARGOS, J. Y EZQUERRA, M.P. (1995): “Apuntes definitorios de un modelo de formación inicial para el profesorado de Educación Infantil”. *International Journal of Early Childhood*. Vo.27, No.1, pp.54-61.

- ARGOS, J.(1998a): Escuela infantil y escuela primaria, entre la continuidad y el desencuentro. En SÁINZ, M.C. y ARGOS, J. (Coords.): *Educación infantil. Contenidos, procesos y experiencias*. Narcea, Madrid, pp.287-305.
- ARGOS, J. (1998b): Practical Knowledge and educational action in early childhood teachers. Comunicación presentada a la 8th *European Conference on Quality of Early Childhood Education*. Santiago de Compostela.
- AYERS, W. (1988): *Teaching and Being: connecting teachers' accounts of their lives with classroom practice*. New Orleans. Paper presentado al Annual Meeting of AERA.
- BERLAK, A. y Otros (1975): "Teaching and learning in the english primary schools". *School Review*. No.83, pp.215-244.
- CHARLESWORTH, R. y Otros (1990): *Kindergarten teachers' beliefs and practices*. Boston. Paper presentado al Annual Meeting of AERA.
- CHARLESWORTH, R. y Otros (1993): "Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*. No.8, pp.255-276.
- EZQUERRA, M.P. (1998): El espacio en la escuela infantil: algo que debe cuestionarse para educar mejor. En SÁINZ, M.C. y ARGOS, J. (Coords.): *Educación infantil. Contenidos, procesos y experiencias*. Narcea, Madrid, pp. 261-285.
- FUENTES, E. (1986): *El pensamiento didáctico del profesor de preescolar: us estudio cualitativo en la provincia de Orense*. Memoria de Licenciatura. Universidad de Santiago de Compostela.
- FUENTES, E. (1998): *O Ensino en Educação Infantil: perspectivas do profesorado*. Tórculo, Santiago de Compostela.
- HALLIWELL, G.L. (1980): *Kindergarten teachers and curriculum construct systems*. Illinois. University of Illinois.
- HARVEY, P.L. y Otros (1966): "Teachers' belief systems and preschool atmospheres". *Journal of Educational Psychology*. No.57, pp.373-381.
- HITZ, R. y WRIGHT, D. (1988): "Kindergarten issues: a practitioner's survey". *Principal*. Vo.67, No.5, pp.28-30.
- KATZ, L. (1985): *The nature of professions: where is Early Childhood Education?*. Washington. Office of Educational Research and Improvement.
- KING, R. (1978): *All thing bright and beautiful?*.Chichester, England. John Wiley.
- KONTOS, S. y DUNN, L. (1993): "Caregiver practices and beliefs in child care varying in developmental appropriateness and quality". *Advances in Early Education and Day Care*. Vo.5, pp.53-74.

- PORTER, C.J. y POTENZA, A. (1983): Alternative methodologies for early childhood research. En KILMER, S. (Ed.): *Advances in Early Education and Day Care*.Vo.3. London. JAI Press, pp.155-186.
- POUND, L. (1989): "You can always tell a good nursery by its ammunition boxes: intentions underlying practice in nursery schools and classes". *Early Child Development and Care*.Vo.49, pp.75-90.
- SILIN, J.G. (1985): "Authority as knowledge. A problem of professionalization". *Young Children*. Vo.4, No.3, pp.41-46.
- SILIN, J.G. (1988): On becoming knowledge professionals. En SPODEK, B.; SARACHO, O. y PETERS, D.L. (Eds.): *Professionalism and the Early Childhood Practitioner*. Teachers College Press, New York, pp.117-134.
- SPODEK, B. (1987): "Thought processes underlying preschool teachers' classroom decisions". *Early Child development and Care*.Vo.29, pp.197-208.
- SPODEK, B. (1988): "The implicit theories of early childhood teachers". *Early Child Development and Care*. Vo.38, pp.13-22.
- SPODEK, B. y RUCINSKI, E.A. (1985): *A study of early childhood teachers' beliefs: preschool teachers*. Chicago. Paper presentado al Annual Meeting of AERA.
- SPODEK, B.; SARACHO, O. y PETERS, D.L.(1988) (Eds.): *Professionalism and the Early Childhood Practitioner*. New York. Teaching College Press.
- VERMA, S. y PETERS, D.L. (1975): "Day Care teacher practices and beliefs". *The Alberta Journal of Educational Research*. Vo. XXI, No.1, pp.46-55.
- YONEMURA, M. (1986): *A teacher at work: professional development and the early childhood educator*. New York. Teacher College Press.
- ZABALZA, M.A. (1996): *Calidad en la Educación infantil*. Narcea, Madrid.

AMEI

<http://www.waece.com>

info@waece.com