



ABRIR CAPÍTULO III PARTE II

3.2. Análisis de las concepciones y productos de planificación de los maestros.

El segundo análisis del uso de los medios a la luz del conocimiento práctico de los maestros (de los tres que se realizan en este Capítulo: 3.1, sobre *concepciones pedagógicas*; 3.2, sobre *concepciones sobre la planificación*; y 3.3, sobre la *fase interactiva del desarrollo curricular*) se detiene en la forma en que se plantea el desarrollo del currículo cuando éste es pensado y contextualizado por los maestros en los centros, con particular atención a la forma en que se piensan los medios. También se examinan determinados productos de planificación de carácter documental, como documentos oficiales, los materiales impresos y la relación entre materiales y espacio del aula en el que cada maestro desarrolla la enseñanza.

Como se ha indicado en el apartado sobre diseño de la investigación, Capítulo II de la Parte II, se clasifican e interpretan un conjunto de testimonios de maestros y miembros del Equipo Directivo, recogidos en entrevistas formales y mediante comentarios informales, relativos a procesos de planificación de la enseñanza (AREA, 1991, pág. 138). Se categorizan estos datos conforme las siguientes dimensiones: *Aspectos que considera el maestro en la planificación*, *Tiempos en los que se realizó*, *Material consultado* y *Seguimiento que se hizo de la planificación*.

A continuación se analizan los documentos oficiales que genera el centro sobre la planificación: Proyecto Educativo, Programación General Anual, Proyecto Curricular de Primaria del Centro, Proyectos Curriculares de Ciclo.

En este análisis hay que tener en cuenta lo que se ha comentado en el apartado sobre desarrollo del currículo (Parte I), sobre los criterios y forma en que se discute la planificación y su materialización en documentos escritos: los equipos de maestros elaboran Proyectos Curriculares en los ámbitos del centro, la etapa, el Ciclo, que en los casos de la investigación corresponden a la etapa de Educación Primaria y los Ciclos Primero y Tercero, y programaciones para el aula y para atender determinados problemas como las necesidades educativas especiales y el desarrollo individual.

También se analizan otros documentos elaborados o seleccionados y llevados al aula por los maestros, en forma de material impreso que utilizarán los alumnos. Se hace de forma descriptiva y con una interpretación sobre los mismos.

Para terminar, se ofrecen fotografías sobre la disposición de los materiales en algunas aulas, así como croquis comentados de todas aulas.

Todos estos productos de la planificación permitirán completar una visión sobre la manera en que los maestros concretan (o son condicionados) en relación con el desarrollo del currículo, en lo que hace referencia a los materiales.

Por lo tanto, se trata de cuatro niveles o formas de análisis dentro de éste que genéricamente se ha denominado de concepciones y productos de planificación:

1. Las concepciones de los maestros propiamente dichas, manifestadas en entrevistas, comentarios informales y diarios.
2. Los procesos de reflexión en el centro, el Ciclo y el aula, a través de los documentos de planificación de estos niveles, para los dos centros de los que provienen los casos.
3. Los recursos y materiales impresos utilizados por los maestros, a través de copias de éstos.
4. Las aulas y la disposición de los materiales en las mismas, a través de croquis y fotografías.

Se procede a presentarlos de forma consecutiva. Al final de cada uno de los niveles que se acaban de mencionar para este segundo análisis se hace una síntesis y un comentario interpretativo. Al final del apartado se realiza una síntesis de conjunto sobre las concepciones pedagógicas y los productos de planificación en los casos analizados.

3.2.1. Análisis de las concepciones de planificación de los maestros.

Como se ha indicado al principio de este Capítulo, el interrogante básico al abordar la forma en que cada maestro planifica es conocer y entender si los materiales y recursos didácticos participan de este proceso, inicialmente previo a su actuación en el aula, si bien el maestro también debe procurar hacer un seguimiento de la planificación, pues se trata de una declaración de intenciones sobre cómo proceder en la enseñanza que se debe adaptar periódicamente a la realidad en la que se aplica.

Se discute en este primer nivel del análisis (de los cuatro en que se divide el segundo análisis, centrado sobre las concepciones y productos de planificación) la relación entre los distintos elementos relativos a la planificación tal y como los perciben los maestros, revisando caso a caso y comparando entre aspectos analizados: *Aspectos que considera el maestro en la planificación, tiempos en los que se realizó, Material consultado, y seguimiento que se hizo de la planificación.* Se abordan, cuando se dispone de datos, las distintas instancias en

las que incide la planificación: el centro, la etapa, el Ciclo, el aula. Al final de cada caso se ofrece una síntesis para el mismo. Al final de este primer nivel del segundo análisis se hace una síntesis y un comentario interpretativo para el conjunto de casos estudiados.

Una perspectiva clásica de la planificación ofrece varios tópicos que se deben tener en cuenta: objetivos, contenidos, metodología, actividades, evaluación, secuenciación, temporalización, agrupamientos, espacio. Se consignarán en cada caso los que vayan apareciendo sobre todo en el apartado sobre *Aspectos que considera el maestro en la planificación*. La presencia o ausencia de determinados aspectos (por ejemplo, tipos de contenidos trabajados o criterios de evaluación) puede tener varios significados que habrá que desvelar a través de la investigación: ignorancia de los procesos formales de la planificación, terminología derivada de una legislación relativamente nueva (la L.O.G.S.E. y sus desarrollos) ajena a la práctica del maestro, que los maestros aborden la planificación como un acto administrativo (programación escrita para la Administración), que el libro de texto que utilizan sea el guión general de los procesos de enseñanza y aprendizaje que promueven los maestros...

En este análisis se pretende entender qué preocupa al planificar y apuntar la correspondencia entre los aspectos que destacan en los análisis con alguna de estas posibilidades, con objeto de continuar contribuyendo a la construcción de una explicación lo más completa posible de la realidad de los maestros en la utilización de los recursos y materiales didácticos, puesto que ya se ha presentado el primer análisis, sobre concepciones pedagógicas; y quedará, tras el presente, el último, relativo a desarrollo curricular en el aula.

Otra cuestión que va a presidir la organización de este nivel análisis es que los maestros comparten documentos de planificación (en otro nivel de análisis, el segundo): Proyecto Educativo, Proyecto Curricular de Centro y Programación General Anual, los casos de un mismo centro (“Juan Ramón Jiménez” o “Jorge Guillén”); y el de Ciclo, varios maestros de un mismo centro: de Primer Ciclo de Primaria: Flora y Esmeralda y Raquel, Juan y Ernesto; de Tercer Ciclo de Primaria: Carmen, Ernesto, Esperanza y Quintín; y Cecilia con ambos Ciclos en los dos últimos grupos. Estos documentos se analizan en el apartado 3.2.2.

Coincide en cada centro que se trabaja el mismo proyecto editorial, lo que tiene cierta importancia en la medida de que es un instrumento de planificación para todos los maestros que los utilizan en sus clases: Flora y Esmeralda por un lado; y Raquel, Carmen, Agustina, Esperanza y Quintín por el otro. Con Juan, Ernesto y Cecilia no ocurre porque no disponen de libros de texto. Los materiales impresos se analizan en el apartado 3.2.3.

También aparecerá para cada centro que el Equipo Directivo, el Claustro, la Comisión Pedagógica, la Inspección y, en su caso, el Equipo Psicopedagógico, van a ser instancias que van a impulsar o colaborar en diverso grado en la planificación del trabajo.

Para ubicar el espacio en el que se desarrollan los procesos de planificación descritos se analizarán las aulas y la disposición de los materiales didácticos en las mismas (véase apartado 3.2.4).

A continuación se ofrece una descripción de las concepciones de planificación de los maestros analizadas caso a caso: Flora, Esmeralda, Raquel, Carmen, Juan, Ernesto, Agustina, Esperanza, Quintín y Cecilia. Al final de cada caso se plantea una síntesis y un comentario interpretativo al mismo. También se hace un análisis del conjunto de los casos en lo que respecta a las concepciones de planificación de los casos analizados.

3.2.1.1. El caso de Flora y sus concepciones sobre planificación.

En el primer nivel de los cuatro en que se divide este segundo análisis, las concepciones sobre planificación de los maestros a través de sus testimonios, se va a hacer referencia a los cuatro aspectos analizados en los momentos de las entrevistas y comentarios informales mantenidos con Flora relativos a qué planifica la maestra, cuándo lo hace, qué materiales utiliza para hacerlo y qué tipo de seguimiento de la planificación realiza.

Al final del análisis del caso, se hace una síntesis y un comentario interpretativo sobre el mismo.

3.2.1.1.a. Aspectos que considera el maestro en la planificación.

En el ámbito del centro a la maestra le preocupan la consecución de determinados objetivos (por ejemplo, nivel de lectura) al acabar el Ciclo y las metodologías empleadas (por ejemplo, resta con llevadas) en cada Ciclo.

Esta maestra se queja de la circularidad en la concreción y secuenciación de objetivos que hace la prescripción curricular para la Primaria, como se comentó en el apartado sobre materia del análisis de sus concepciones pedagógicas. En este apartado se dijo que la maestra no acepta abordar los mismos temas todos los cursos con un poco más de profundidad cada uno de ellos conforme el curso es más alto. A su juicio, a los alumnos les cuesta enorme esfuerzo entender algunos de los temas en Primero de Primaria:

- como se lo van a dar en 3º, en 4º, en 5º, en 6º, para qué voy a martirizar a un niño de 2º o 3º para que entienda que 100 centímetros es 1 metro [Entrevista Flora 23/05/97, Audio 6.1.].

y la maestra le debe dedicar un esfuerzo que, pasado un año, otra maestra volverá a abordar con los niños con idéntico esfuerzo para que sea entonces cuando lo entiendan.

Parece expresar una crítica a la concepción del currículo, porque cierra la posibilidad de que los maestros ajusten mejor la búsqueda y secuenciación de determinados objetivos, sobre los que tiene opinión formada y desea opinar, como se constató en el apartado de concepciones pedagógicas.

No se han registrado reuniones de Ciclo pero sí una frecuencia alta de reuniones del Claustro en el centro, una cada mes y a veces cada quince días. Hay pues una cultura de la participación como colectivo de enseñantes de un nivel educativo para resolver los problemas de las concreciones curriculares.

La maestra se ocupa de talleres o actividades para los Festivales (Navidad, Cultural, Fin de Curso), de los que al menos hay una referencia en las Memorias Anuales del Centro.

En el ámbito de la planificación del aula, le preocupan la temporalización, las actividades y, en menor medida, los recursos. También le preocupa la atención de las dificultades de aprendizaje, que trabaja con la pedagoga terapeuta que pasa por el centro.

En cuanto a la temporalización, manifiesta cierta preocupación sobre cumplir con la previsión de una unidad didáctica cada dos semanas:

- Oye, es que tener ahí el calendario es una genialidad [señala el calendario en papel del trimestre, frente a la mesa de la maestra y de espaldas a los niños]. Investigador: Te sientas aquí en tu mesa y ves lo que te queda. Claro, es que lo veo. ¿Sabes? Vi que no llegaba en el tema anterior, porque el tema anterior eran tres semanas pero como con tanto baile por en medio [fiestas locales y de la Comunidad, Semana Cultural] [Entrevista Flora 23/05/07, Audio 6.1.].

La maestra comenta con su compañera Esmeralda muchas actividades y recursos que utiliza en su clase. También lo hace con otros compañeros del centro. De los recursos queda constancia en el apartado de seguimiento de la planificación.

El trabajo con la pedagoga terapeuta y la logopeda del Equipo Psicopedagógico es una realidad para el apoyo a las dificultades de aprendizaje:

- ¿Qué diferencia a trabajar ahora a trabajar en octubre? A. [un niño]. Así ha llegado a leer. Estoy encantada. Se nota el trabajo [con este niño]; es que estamos trabajando tres, con él. La logopeda, [yo] y no sé quien es la otra: ¿la de refuerzo? [Entrevista Flora 7/3/97, Audio 1.3.]

No hay referencias sobre qué discutieron o cuándo abordaron el programa que siguen con el niño.

3.2.1.1.b. Tiempos en que se realizó la planificación.

En el ámbito del centro los procesos de planificación están marcados por el Equipo Directivo:

- los tiempos de entrega de documentos a autoridades externas (Inspección): Proyecto Educativo, Programación General Anual, Memoria anual, Proyecto Curricular de Centro.
- hay una actividad de planificación en las semanas previas a las actividades que involucran a toda la comunidad educativa (conocidos como *Festivales y Semanas*).

En el ámbito del Ciclo no hay constancia de qué ha ocurrido al planificar. Luego se verá que los documentos de Ciclo están trabajados y han sido objeto de una larga discusión. Las reuniones de Claustro y de la Comisión Pedagógica pueden estar solventando las dificultades para discutir y decidir para este ámbito temporal.

En cuanto a la clase, se ocupa de las previsiones de trabajo con el grupo cada trimestre y el desarrollo de unidades didácticas cada dos semanas. Esta preocupación tiene que ver con la temporalización. No se tiene constancia de un esfuerzo particular previo a la ejecución de esta planificación, en alguna forma de trabajo en casa o en el centro (se dispone de referencias complementarias, unas veces la maestra dice que no tiene tiempo y otras que lo hace en ratos perdidos), aunque parece que se ocupa de ello sobre todo cuando intenta evitar que queden sin acabar las unidades previstas.

3.2.1.1.c. Material consultado para la planificación.

La planificación de la enseñanza del aula tiene como instrumentos básicos la Programación del aula y el libro de texto.

La Programación de aula es un documento de consulta en el que se hace un análisis muy pormenorizado de las secuencias de contenidos y en el que se definen claramente los objetivos que se van a cumplir en el curso 1º del que es responsable la maestra.

A la luz del análisis de los documentos, la Programación de aula tiene un parecido mimético (si bien está adaptado a la realidad del curso) al Proyecto Curricular de Centro, que ya ofrece una secuenciación para los Ciclos. La elaboración de este último ha sido una tarea, al decir del Secretario, muy dura. Ha habido un proceso de discusión muy amplio. En el centro hay tradición en la discusión y la Comisión Pedagógica ha generado documentos que han quedado recogidos de una u otra forma en el curricular. El documento, que se comenta más adelante, es un ejercicio bien trabado.

El libro de texto es otro material de gran importancia en la planificación de la enseñanza, toda vez que hace una oferta de actividades y tareas que la maestra pone en práctica. En el análisis de sus concepciones pedagógicas se ha comentado cómo la maestra adapta la oferta de actividades a las condiciones y dificultades de aprendizaje que va encontrando.

El libro de texto es una seña de identidad que refuerza la escuela graduada o por cursos. La existencia de este material es fundamental para armonizar la enseñanza a un grupo de niños con edades iguales y fechas que compran y aportan el material a clase fijadas por la costumbre (previsiones familiares), el mercado (peticiones de los libreros a los almacenes), las leyes (una circular de la Subdirección Provincial de zona recordaba que se fijara antes del 30 de junio la lista de libros para cada curso, con objeto de que los padres pudieran adquirirlos) y la imperiosa necesidad de comenzar el curso (una nota de la maestra a los padres decía: *el primer día que tienen que traer los niños los libros es el 18 de septiembre*).

El Secretario sugiere que el Proyecto Curricular anterior al que acaban de discutir en el curso 1996-97 utilizó más *de aquí y de allá* para ser completado. También informa de que una subcomisión de la Comisión Pedagógica ha hecho un análisis del proyecto desde la perspectiva del proyecto editorial que maneja el centro para encontrar y valorar posibles vacíos.

Tienen también importancia los manuales de otras editoriales de que dispone la maestra, tanto en la confección de fichas como en los procesos de *experimentación* que emprende:

- *Y la editorial, pues depende: si se pasa, con no hacerlo. Y si se queda corta pues fíjate, allí hay un montón, encima de la mesa esa hay un montón de libros de otras editoriales. [...] De ahí se saca y ya está [Entrevista Flora 23/05/07, Audio 6.1.].*
- Un ejercicio de matemáticas para una experimentación que ha hecho lo ha sacado de un libro de una editorial alemana que califica de muy espartano, porque todo son problemas. Bromea con que al ser alemán, entiende porqué éstos tienen la cabeza cuadrículada si estudian con libros así. Cree que es para pasárselo a los niños de vez en cuando y que se lo va a poner con preguntas abiertas otra vez [Comentarios informales Flora 11/4/97].

3.2.1.1.d. Seguimiento de la planificación.

Esta maestra no se queja de tener que mantener reuniones de Claustro, Equipo o Comisión a las que la convocan frecuentemente, por regla general una cada semana, al finalizar la jornada escolar en la mañana. Tampoco se queja de que tenga que escribir mucho. Las decisiones que se adoptan las facilita el Equipo Directivo en forma de documentos. Y parece que las asume, a tenor de lo comentado sobre coordinación de metodologías (el ejemplo de la resta con llevadas).

Una perspectiva sobre lo que ocurre en la Comisión Pedagógica la ofrece el Secretario del centro:

- Mira, lo hemos hecho alguna vez. Gente interesada en un área determinada hemos dicho: vamos a intentar coordinar tres o cuatro cosas verticalmente, las vamos a situar en ciertas edades que nos sirvan de punto de referencia. Y lo hemos discutido: hemos llegado a algunos acuerdos, algunos acuerdos. No ha servido para nada. Es que en el momento que alguien cierra la puerta [de la clase] dice: ah, muy bien, esta gente ha discutido, pero a mí me parece lo contrario. Cierra la puerta y dice: ¡bah! [...]. [Dan ganas de decirle:] “nuestro Proyecto Curricular dice este asunto y por ley tú tienes que no salirte del Proyecto Curricular. Utiliza la metodología que en las líneas generales deja plasmado ahí, en tu Programación de aula eres muy libre de hacer lo que te dé la gana, pero dentro del Proyecto Curricular, y si lo quieres cambiar lo cambiamos, pero ya lo discutiremos”. Ni por éstas. No, no, ni por éstas. Y además sabemos que aquí, o motivas a la gente y la convences o no hay tu tía [Entrevista Secretario “Juan Ramón Jiménez” 29/5/97 Audio 7.2].

Este seguimiento va a depender de las dificultades con que se encuentren los alumnos y que perciba la maestra dentro de cada unidad didáctica. Así, cuando la maestra comprueba que hay dificultades en la comprensión de conceptos y, sobre todo, la ejecución de determinadas destrezas, va a introducir material de refuerzo y buscar nuevas actividades. Esto repercute en la duración que estipula para las unidades, por lo que habrá un momento en que considerará logrados los objetivos y pasará a una nueva unidad, como se ha comentado en el apartado sobre temporalización.

Una herramienta de gran valor en el seguimiento de los alumnos, y por ende de la planificación, es el libro de texto. Al volver de una baja por enfermedad, la maestra pudo comprobar en el libro los logros de los alumnos y saber qué aspectos debía trabajar con ellos y cuáles no.

La evaluación de cada niño y sus logros ocupan su reflexión sobre la incidencia de lo planificado en la clase. Las fichas de evaluación continua son los principales documentos de reflexión sobre los procesos de planificación. La maestra, como se comentó en el apartado sobre conocimiento de sí misma del análisis de las concepciones pedagógicas, reflexiona y busca soluciones a problemas que tienen niños concretos en la consecución de objetivos.

3.2.1.1.e. Las concepciones sobre la planificación en el caso de Flora.

En este primer nivel del segundo análisis sobre el caso de Flora¹, relativo a la expresado por los maestros, sobre sus concepciones sobre la planificación y la presencia de materiales en las mismas, aparecen dos grupos de recursos: los libros de texto y, de forma genérica, las “experiencias” de las compañeras. Todas las consideraciones se han recogido a partir de las

cuatro categorías analizadas: *Aspectos que considera el maestro en la planificación, Tiempos en que se realizó, Material consultado, y Seguimiento de la planificación.*

Los libros de texto están en el proceso de elaboración de documentación sobre planificación de la vida del centro, centrados en los objetivos y contenidos de la enseñanza en el aula (*Material consultado*).

Los libros son una fuente documental del Equipo Directivo (*Material consultado, Seguimiento de la planificación*). Parece que no hay un análisis e interpretación por parte de maestros como Flora o Esmeralda, al menos en lo que se refiere a su “expurgación” para la confección de documentos oficiales de planificación, sino que lo hacen otros maestros con funciones directivas.

Los maestros deciden qué libros de texto serán los que deban comprar los alumnos del siguiente curso y, el último día hábil de cada curso, en torno al 30 de junio, se expone una lista en el centro con las referencias de este material. Se trata de una exigencia legal y una necesidad práctica, los libros de texto son el material que van a tener que utilizar maestros y alumnos en un curso dado.

En el nivel intermedio de planificación entre centro y aula, el Ciclo, no está documentada cuál es la influencia o usos de los materiales. Hay varias cuestiones a considerar: la coherencia interna de un documento como el Proyecto Curricular de Etapa, cuya elaboración física ha sido terminada en el seno del Equipo Directivo; las discusiones de los maestros con borradores de estos Proyectos, que da ocasión para ajustar y delimitar qué cuestiones trabaja cada uno de los maestros en cada curso para que se alcancen los conceptos, procedimientos y actitudes a lo largo del Ciclo correspondiente; que los propios libros de texto hayan sido una fuente de documentación muy importante para confeccionar estos documentos de planificación (Etapa, Ciclo). Es decir, el propio proceso de discusión de los Proyectos ha permitido un intercambio de ideas y orientaciones entre los maestros que luego se ha plasmado en la documentación, lo que desdibuja la contribución de los libros como guiones de aplicación de la enseñanza en el aula. Sin menoscabo de que el centro nombre una comisión que estudio precisamente el ajuste o correspondencia entre libros y documentos oficiales. Con todo, al estar ejecutándose un mismo proyecto editorial en varios cursos, es más fácil que se ajusten y secuencien los objetivos que los maestros de un mismo Ciclo pueden alcanzar.

En el nivel del aula, los libros de texto son para esta maestra un elemento para el diálogo sobre qué tipo de desarrollo de currículo en el aula desea. Analiza la temporalización de sus unidades didácticas y la pertinencia de sus actividades. Acepta por tanto el plan general que suponen los libros pero necesita saber si lo que se le propone en ellos completa el tiempo de

actividad de los niños durante la quincena (*una unidad para cada dos semanas*, comenta la maestra) y si lo que los niños hacen es relevante, lo que le da pie a introducir nuevas actividades, otra preocupación de la maestra descrita en *aspectos que considera en la planificación*. También le permite tener una referencia para valorar los aprendizajes de los alumnos, de alguna forma evaluar su grado de dominio de lectoescritura (*Seguimiento de la planificación*). Todo ello devuelve a la discusión sobre si el libro es un *guión de trabajo* o un *currículo presentado* a la maestra (GIMENO, 1988). Parece nuevamente, como se apuntaba en el primer análisis (concepciones pedagógicas), que ocurre lo último, de acuerdo con estas consideraciones sobre disposición del tiempo que se acaban de realizar.

Con respecto a otros materiales impresos, como las fichas, tan importantes en las estrategias de individualización y diversificación que se enunciaron en el apartado sobre concepciones pedagógicas de esta maestra, hay referencia sobre sus fuentes, otros proyectos editoriales distintos del manejado en el curso y de los que dispone la maestra en el aula (*Material consultado*) y una vaga y ambivalente referencia al momento para la confección de algunos materiales: en casa o sobre la marcha (*tiempo en que se realizó*).

Con respecto a las experiencias, se circunscriben al ámbito de la planificación de la actividad en el aula, y generalmente van acompañadas de determinado material: una vez son fichas, otras láminas... que utilizan exitosamente los compañeros con sus grupos de alumnos; que comentan a otros, entre los que está la maestra; y que pueden llegar a ser puestos en práctica por ella.

Queda sin aclararse en sus concepciones un elemento de gran importancia como es la provisión y sentido de los materiales que permiten la creación de un ambiente de aprendizaje y el desarrollo de los proyectos, como se comentó en el análisis de las concepciones pedagógicas; y tampoco el lugar en la planificación de actividades del aula de audiovisuales, común al centro, donde realiza actividades con vídeo, como en el análisis de la fase interactiva se verá.

3.2.1.2. El caso de Esmeralda y sus concepciones sobre planificación.

En el primer nivel (de los cuatro que se recorren) de este segundo análisis, las concepciones sobre planificación de los maestros a través de sus testimonios, se va a hacer referencia a los cuatro aspectos analizados en los momentos de las entrevistas y comentarios informales mantenidos con Esmeralda relativos a qué planifica la maestra, cuándo lo hace, qué materiales utiliza para hacerlo y qué tipo de *Seguimiento de la planificación* realiza.

Al final del análisis del caso, se hace una síntesis y un comentario interpretativo sobre el mismo.

3.2.1.2.a. Aspectos que considera el maestro en la planificación.

Las preocupaciones de esta maestra sobre la planificación se circunscriben al ámbito del aula, un proceso técnico derivado de la documentación que planifica la vida en el centro.

Una alumna que realiza su *Practicum* con la maestra relata el proceso de planificación que ésta le ha mostrado por si le servía (MORENO GOMIS, 1997, pág. 53):

- Esmeralda, la tutora encargada de 1ºB, a principios de curso se estudia detalladamente la Programación de Ciclo y de aula.

Así, coge de la Programación de Ciclo todas las unidades que va a ver en todo el curso. Después coge la Programación de aula y busca los objetivos específicos de cada área, los criterios de evaluación y las unidades didácticas correspondientes a cada trimestre [...]. Hay que decir que cada unidad está desglosada en las distintas áreas: Matemáticas, Lengua y Literatura, Conocimiento del Medio, Expresión Artística; cada una de ellas con sus objetivos específicos y sus contenidos conceptuales y procedimentales (Programación de aula).

Por el relato de esta alumna, que pasó cuatro meses con la maestra que es objeto de este análisis, los aspectos que preocupan a Esmeralda son objetivos y criterios de evaluación que concreta la Programación de aula; así como la temporalización, cuando menciona esta observadora la preocupación de la maestra por las *unidades didácticas*. Más adelante, comenta la alumna en prácticas (MORENO GOMIS, 1997, pág. 54):

- El tiempo dado para unidad es de 10 días, esto es de 2 semanas de duración.

Así, día por día, la profesora en cada área determinada explica el primer día el concepto e inmediatamente lo pone en práctica (si es necesario vuelve a repetirlo).

3.2.1.2.b. Tiempos en que se realizó la planificación.

Los tiempos de planificación son similares a los del caso de Flora en cuanto a la planificación del centro y del Ciclo. En la de aula mandan los materiales (libros de texto) y los registros/fichas de evaluación, como se comenta en el siguiente apartado.

3.2.1.2.c. Material consultado para la planificación.

El material utilizado por esta maestra son las Programaciones de aula, con comentarios similares que en el caso de Flora, y el libro de texto.

Cuando se comenta una clase con la maestra tras haberla observado en el aula, se disculpa por haber improvisado. El libro de texto y sus orientaciones son herramientas que le permiten cierta libertad para trabajar, fundamentalmente porque está orientada a tareas. La alumna en prácticas continua su relato sobre la planificación (MORENO GOMIS, 1997, pág. 54):

- Vamos a tratarlo con un ejemplo. El trimestre 3º. Esmeralda cogería la Programación de Ciclo y buscaría en el 3er. trimestre el proyecto La primavera. Sacaría los objetivos y contenidos y después buscaría los criterios de evaluación de cada unidad en la Programación de aula.

La práctica consiste en una serie de ejercicios del libro (una hoja por día) y otra hoja del cuadernillo. Es conveniente tener fotocopias de refuerzo para dárselas a los más rápidos. Los que van acabando cogen la cuadrícula y, si lo cree conveniente la profesora, empiezan la asignatura siguiente.

La maestra prevé en una planificación operativa que los niños van a realizar una serie de páginas del libro de texto y de los cuadernillos (lo que la maestra en prácticas denomina *ficha*).

3.2.1.2.d. Seguimiento de la planificación.

Al acabar las observaciones, se le pregunta a la maestra por las anotaciones que realiza cada vez que hace una explicación. La maestra comenta que se trata de anotaciones de todo tipo: estas anotaciones van o bien a fichas de evaluación continua, con criterios de evaluación, o bien a un cuadernillo, donde la maestra apunta qué aspecto ha trabajado y cuál ha quedado sin serlo.

Se puede avanzar del análisis sobre el desarrollo del currículo en el aula, aunque algo se ha comentado en el apartado de concepciones pedagógicas, que esta maestra, cuando vuelve de sus repetidas bajas en el curso, revisa los libros de los niños para ver qué temas han trabajado. La propia dinámica de clase en relación con los libros de texto, y esto se ha comentado en su apartado sobre concepciones pedagógicas, le permite hacer un seguimiento de cómo marcha la clase.

3.2.1.2.e. Las concepciones sobre la planificación en el caso de Esmeralda.

En este segundo análisis sobre el caso de Esmeralda, de los tres principales que se hacen y en el primer nivel del mismo, relativo a la expresado sobre sus concepciones de planificación y cómo están ligadas a los materiales, aparecen una perspectiva entre tradicional y técnica en los procesos de planificación, con una jerarquía en la justificación de este proceso que

comienza en los documentos del centro (Programación de Etapa y de Ciclo) y es continuada casi en exclusiva con referencia a los libros de texto, como se aprecia en el análisis de las cuatro categorías: *aspectos que considera en la planificación, tiempos, materiales y Seguimiento de la planificación*.

Como en el caso de Flora, que pertenece al mismo centro, y de una forma posiblemente más notoria, se observa que la maestra interpreta lo planificado para la etapa y el Ciclo de esta documentación, con unas maneras escrupulosas (conforme relata una informante) para definir lo que se pretende alcanzar, cómo alcanzarlo y qué tiempo dedicarle a los contenidos (*aspectos que considera en la planificación*) en su Primero de Primaria. El ámbito de reflexión, decisión y ejecución de esta maestra se circunscribe al aula, lo que en una perspectiva de los enfoques de las estrategias de desarrollo del currículo la sitúa en un enfoque tradicional (PORLÁN y MARTÍN, 1991), hacer operativo un currículo en tanto que lo que le preocupa es la temporalización de los materiales (*tiempos*).

Los libros de texto se identifican con el proceso de planificación: le permiten valorar la forma en que se va dando cuenta de los objetivos porque son el indicador básico de la marcha de los procesos planificados (*Seguimiento de la planificación*), porque son un elemento particularmente necesario al regreso de sus bajas, cuando necesita ponerse al tanto de la marcha del grupo por lo que éste ha completado; e identifica la ejecución de la planificación con la cumplimentación del libro de texto: los niños deben realizar tantas páginas por día (*tiempos*).

Desde esta perspectiva, esta posible identidad entre enseñanza y libro de texto lleva a hacerse la pregunta de si la cumplimentación del proyecto editorial se convierte en la única oferta de aprendizaje que realiza la maestra a sus alumnos.

En cuanto a los procesos de refuerzo pedagógico, de los que poco se refleja en este análisis pero que forman parte de sus concepciones pedagógicas, se tiene constancia de que la maestra comprueba, en estos regresos de sus bajas, qué material han ido completando los niños y han ido almacenando en sus carpetas. Las fichas forman parte del elenco de material que tiene en cuenta, pero no hay datos sobre cuándo se preparan ni con qué criterio se aplican: parece que las produce sobre la marcha del curso, en la fotocopidora del centro; y que tiene en cuenta la evaluación continua que le proporciona la corrección de tareas individuales, como se verá en el apartado de desarrollo del currículo en el aula.

Otros interrogantes que surgen sobre los materiales deducidos de los procesos de planificación se dirigen hacia la inexistencia de referencias a los recursos que acompañan los materiales impresos (carteles, cintas de audio); ni tampoco sobre los materiales para refuerzo, buena parte de los cuales estaban en su bagaje experiencial en Infantil (determinadas fi-

chas, objetos o juegos didácticos) y que en el apartado de concepciones pedagógicas se discutía si estaban latentes en la manera en que esta maestra entiende y practica la enseñanza.

3.2.1.3. El caso de Raquel y sus concepciones sobre planificación.

En el primer nivel (de los cuatro que se recorren) de este segundo análisis, Las concepciones sobre planificación de los maestros a través de sus testimonios, se va a hacer referencia a los cuatro aspectos analizados en las momentos de las entrevistas y comentarios informales mantenidos y el contenido del diario de Raquel relativos a qué planifica la maestra, cuándo lo hace, qué materiales utiliza para hacerlo y qué tipo de seguimiento de la planificación realiza.

Al final del análisis del caso, se hace una síntesis y un comentario interpretativo sobre el mismo.

3.2.1.3.a. Aspectos que considera el maestro en la planificación.

La planificación que preocupa a esta maestra es la de aula (preparación de material y refuerzo) y aquella del centro que afecta a su trabajo con el grupo de aprendizaje que le corresponde.

De la Programación del aula destacan sus claros criterios sobre la función del material, que se han comentado en el apartado sobre medios en el análisis de sus concepciones pedagógicas. El material tiene gran importancia en la dirección del aprendizaje, particularmente las fichas.

También trabaja programas de refuerzo con el Equipo Psicopedagógico de zona, como se comentó en el análisis de sus concepciones pedagógicas. Hay una referencia sobre qué han trabajado pero no consta cuándo. En cualquier caso, esta maestra se ha involucrado en el proceso a fondo.

En cuanto al centro, le preocupa la Programación General Anual y la coordinación con otros maestros en las actividades que involucran a todas las clases, como Festivales y Semanas.

3.2.1.3.b. Tiempos en que se realizó la planificación.

Al tratarse del primer caso que se aborda del centro “Jorge Guillén”, conviene hacer referencia a la importante iniciativa del Equipo Directivo, generalmente a indicación de la Inspección, sobre la puesta en marcha de los procesos de planificación, cuestión ésta que preside el resto de los casos.

- El Jefe de estudios me refiere que el inspector ha pedido rehacer el Proyecto Educativo de Centro. Como el inspector, también es de la opinión de que es mejor hacer un documento bien y dejar los otros documentos para otro año. Recuerda que se hizo primero el Proyecto Curricular y luego el Educativo, cuando él cree que es al revés, porque lo más general ya se dice en el Educativo y no se tiene que repetir en el curricular [Comentarios informales Jefe de estudios “Jorge Guillén” 30/5/96].

Son trabajos largos y costosos, que los maestros asocian con tareas administrativas. El Jefe de estudios dice al hablar de los documentos que recogen la planificación del centro que los maestros están hartos de escribir [Comentarios informales Jefe de estudios “Jorge Guillén” 30/5/96].

Se prolongan meses, en ratos perdidos, en un momento de la jornada que coincide que los maestros de un Ciclo se pueden reunir, media hora al final del día.

Esta dinámica organizativa de la planificación la ilustra la capacidad de organizar sesiones de trabajo con un carácter más o menos espontáneo para coordinar los materiales, como se ve en este caso.

Las actividades propuestas en la Programación General Anual se preparan a partir de las indicaciones personales o de una reunión, como puede ser el Claustro, que hace la coordinadora de la actividad, que en el caso de los Festivales es la profesora de Música.

Los Proyectos Educativos de Etapa son acumulación de los de Ciclo, como se comentará al hablar de los documentos: cada Ciclo elabora una contribución a un documento que recoge la planificación en ámbitos que superan el aula.

La Programación de aula es un documento nunca mencionado por la maestra. Cabe la posibilidad de que el momento de su construcción derive del esfuerzo para los Proyectos Curriculares de Ciclo y se plasmen en papel las orientaciones específicas

La maestra hace referencia, sin embargo, a la importancia de las reuniones del Equipo de Ciclo, posiblemente más provechosas para ella por lo que se ha dicho en relación con los problemas que sufre en el aula y con las estrategias que aplica.

3.2.1.3.c. Material consultado para la planificación.

Se hace referencia a los libros de texto en la programación para el centro y en la preparación de materiales, así como al banco de fichas del propio centro para el trabajo en el aula.

Tradicionalmente, en el centro se han utilizado los libros de texto para elaborar documentos de planificación.

- No te creas lo que ponen los papeles [, la documentación sobre planificación], que éstos ponen una cosa y la realidad es otra. Los documentos se han hecho copiando objetivos de las guías del profesor de los textos escolares. [...] Es válido [ese trabajo] porque los autores de los manuales se dedican sólo a eso durante mucho tiempo [Comentarios informales Jefe de estudios "Jorge Guillén" 30/5/96].

La maestra no concede mucha importancia al proyecto editorial. Está ahí para ayudar a la enseñanza. Sin embargo, cuando se le pregunta por el papel remedial de la enseñanza que exhiben sus concepciones pedagógicas, hace referencia a las fuentes de sus fichas: otros libros de texto, fichas guardadas en el centro de otros años y material preparado específicamente por las maestras.

El abanico de proyectos editoriales que conoce y practica el centro ofrece una suerte de biblioteca pedagógica con sus guías didácticas.

- El Jefe de estudios se pregunta en voz alta que para qué programar. Me muestra una guía didáctica que lo pone todo, según él, y va contando el número de objetivos que aparecen en cada página de la guía [Comentarios informales Jefe de estudios "Jorge Guillén" 30/5/96].

Las guías ofrecen numerosos ejemplos, al menos para preparar material para atención a la diversidad y refuerzo.

3.2.1.3.d. Seguimiento de la planificación.

La maestra hace un seguimiento de la Programación de aula y comenta con sus compañeras de mismo curso las dificultades que va encontrando.

En el apartado de concepciones pedagógicas se ha comentado la importancia otorgada por esta maestra a la evaluación continua para el seguimiento de la planificación, con sus hojas de doble entrada donde va anotando para cada niño aquellos logros que ve que alcanza en la realización de tareas en el aula.

Dice que se reúnen semanalmente las maestras de 1º de Primaria para programar. En su expresión *las fichas las escogemos todas las profesoras al realizar la Programación semanal* hace referencia a una forma particular de agrupamiento de maestros en Ciclo como es el

curso (se reúnen profesoras de 1º de Primaria) con un objeto implícito de comentar sus dificultades en la iniciación a la lectura, la escritura y el cálculo.

También se ha comentado que esta evaluación tiene particular importancia en la corrección de dificultades de aprendizaje que van surgiendo, para lo que provee a los alumnos de fichas adaptadas.

Las maestras de 1º se reúnen para seleccionar y fabricar materiales concretos para atender las dificultades de aprendizaje.

3.2.1.3.e. Las concepciones sobre la planificación en el caso de Raquel.

Al abordar el segundo análisis sobre el caso de Raquel, de los tres que se realizan, sobre sus concepciones sobre la planificación y su interrelación con los materiales, aparece de manera relevante el proceso de preparación de material para el refuerzo como necesidad derivada de su análisis de la situación del grupo de alumnos, conforme se aprecia en el análisis relativo a cuatro categorías: *aspectos que considera en la planificación, tiempos, materiales consultados y Seguimiento de la planificación.*

También aparecen los libros de texto como recurso fundamental en la confección de documentación del centro y para el Ciclo (*materiales consultados*), cuestión esta que preside los análisis para este centro en varios de los casos que se abordarán más adelante (Carmen, Agustina, Esperanza, Quintín), en la medida en que atienden áreas de corte cultural donde existe un *currículo presentado a los maestros* (GIMENO, 1988) en forma de libros de texto.

Por otra parte, parece que el currículo planificado es el interpretado de la documentación marco del centro, de la que la del Ciclo es una parte, si bien habrá que esperar hasta el análisis de estos productos de planificación para interpretar y proponer unas líneas explicativas al respecto.

En el nivel del aula, Raquel manifiesta una gran confianza en la estrategia de intervención educativa alternativa al libro de texto apoyada en fichas de trabajo. Sin renunciar al libro, del que se van a realizar en el aula las actividades que propone (como se ha señalado en el apartado sobre concepciones pedagógicas), la maestra encuentra en la ficha el material que da respuestas a los problemas de aprendizaje que el grupo le plantea en el aula (*aspectos de la planificación*).

Al igual que en el caso de Flora, se hace referencia a libros de texto como fuentes de elaboración de las fichas, y también se menciona el banco de fichas del propio centro, cuestión

ésta que evoca una deseable tradición en la construcción de herramientas y recursos, fruto del trabajo en equipo de los maestros del Ciclo a lo largo del curso (*Seguimiento de la planificación, tiempos*) en la línea de lo que proponen los movimientos de renovación pedagógica (*materiales consultados*).

Esta forma de preparar el material de las fichas sugiere que hay un abanico que se aplica del diagnóstico de la maestra en el proceso de enseñanza y que, en caso de no disponer del mismo, se busca un nuevo material entre las experiencias que las compañeras aportan y los libros de texto de que disponen como fuente documental.

Como interrogantes aparece la forma en la que la maestra decide promover el uso del libro de texto, cuestión que aparecerá en parte reflejada en la manera en que desarrolla la enseñanza en la fase interactiva. También son interrogantes los criterios de selección de material impreso, sus contenidos.

3.2.1.4. El caso de Carmen y sus concepciones sobre planificación.

En el primer nivel (de los cuatro que se recorren) de este segundo análisis, Las concepciones sobre planificación de los maestros a través de sus testimonios, se va a hacer referencia a los cuatro aspectos analizados en las momentos de las entrevistas y comentarios informales mantenidos y el contenido del diario de Carmen relativos a qué planifica la maestra, cuándo lo hace, qué materiales utiliza para hacerlo y qué tipo de seguimiento de la planificación realiza.

Al final del análisis del caso, se hace una síntesis y un comentario interpretativo sobre el mismo.

3.2.1.4.a. Aspectos que considera el maestro en la planificación.

Al investigador le ha llamado la atención el que en los casos que tienen una formación psicológica hay un pudor del maestro, que se convierte en una risa nerviosa, por identificar en las bases de su trabajo algún principio psicopedagógico. Esta maestra es uno de ellos, siempre ríe cuando utiliza una palabra con connotaciones psicológicas o se le pide una precisión sobre algún aspecto del currículo. Parece una muestra más de sus dudas sobre la práctica de la enseñanza, a las que se hizo referencia en el apartado sobre concepciones pedagógicas.

Esta maestra trabaja en el Tercer Ciclo, donde se han dedicado todos los maestros del Ciclo a preparar el Proyecto Curricular del mismo durante todo el año. Se ha discutido mucho, cada palabra, como se comentará en el caso de Esperanza. Esta forma de trabajar se sigue también en el aula; se puede decir que trabajar comentando lo que ocurre en el aula conduce a que haya necesidad de coordinar el trabajo en el Ciclo.

- Entrevistador: Porque Esperanza y tú estáis trabajando muy codo con codo el proyecto editorial y de alguna manera estáis poniendo a los alumnos a investigar bastante. *Sí. Bueno, no sé.* Entrevistador: Algo, estáis investigando algo. *Sí, sí, sí, sí. No tanto a lo mejor como debería hacerse, pero sí algo más que la forma tradicional, la escuela tradicional. A lo mejor menos de lo que se debiera pero más de lo que se suele [ríe] [Entrevista Carmen 9/6/97].*

3.2.1.4.b. Tiempos en que se realizó la planificación.

En el caso de Raquel se ha comentado la forma en que se elaboran los Proyectos Curriculares de Etapa en el centro, generalmente a indicación del Equipo Directivo, quien a su vez lo hace a indicación de la Inspección. Que las reuniones se hacen en horas perdidas. También se ha dicho que se trata de Proyectos que se construyen acumulando los de Ciclo. Y que es muy probable que las Programaciones de aula deriven del esfuerzo para los Proyectos de Ciclo. Todas estas cuestiones aparecen, particularmente las últimas, en los datos disponibles del caso de Carmen.

3.2.1.4.c. Material consultado para la planificación.

El proyecto editorial ha tenido mucha importancia en la preparación del Proyecto Curricular de Ciclo, como se verá de forma palmaria en el caso de Esperanza, una maestra con la que colabora activamente la de este caso.

No quiere decir en absoluto que se trate de una replica o vulgar copia, puesto que la maestra exhibe (como se ha presentado en el análisis de sus concepciones pedagógicas), además de su formación psicopedagógica, una poderosa capacidad de reflexión, puesta en duda y crítica.

Por ello, se puede decir que, al menos en este caso y los que trabajan en el Tercer Ciclo (Ernesto, Esperanza, Quintín), se ha roto la tradición de adaptación de varios manuales escolares a documentos de planificación en la segunda revisión (desde 1990) en la que los maestros se han visto obligados (por la Inspección) a definir el currículo en sus diferentes niveles, si bien los libros se convierten en unas guías de trabajo muy importantes para el desarrollo de la enseñanza en el aula.

- *[La clase] no necesita mucha preparación. Donde sí se hace es en el Ciclo Inicial [sic]. Los libros son complementarios. Lo importante [allí, en el Primer Ciclo] es el trabajo en los cuadernos y la pizarra. Con estos libros tan completos [de 5º] se hace todo con los libros y lo complementario es lo que se hace en la clase. A veces les doy apuntes, pero pocas veces [Comentarios informales Carmen 28/4/97].*

3.2.1.4.d. Seguimiento de la planificación.

Al ser los libros guías de su trabajo, su actividad docente está muy sujeta a las incidencias de lo que ocurre en el aula.

- *Entrevistador: Cuando tú preparas una clase, ¿preparas los ejemplos o improvisas? No, era improvisado. Improviso mucho, no es bueno pero improviso [...]. Yo no puedo prepararlo todo, por más que lo intento, aunque a veces lo intento, porque digo: no, me lo voy a preparar muy bien, a ver si soy capaz de [prepararlo] porque también la improvisación da lugar al error. Entonces intento de verdad, digo: bueno, a ver si [lo preparo] pero no puedo. Improviso mucho, entiendo, más de lo debido [Entrevista Carmen 9/6/97].*

La maestra tiene una actitud profesional hacia el desarrollo del currículo. Cree que debe seguirse, como se ha comentado en el apartado de conocimiento de sí misma del análisis de sus concepciones pedagógicas: *siempre te vas a casa y dices: a ver, ¿qué ha pasado hoy? ¿Ha salido bien la cosa? ¿Por qué? ¿Ha salido mal?*

Otra forma de seguimiento de la planificación son los resultados de los alumnos. La maestra confiesa que la evaluación sumativa no le ofrece datos en los que pueda apreciar hasta qué punto los resultados obtenidos responden a los procesos promovidos en el aula. Es más, tan solo el interés de los alumnos y el clima de clase, *que se diviertan*, le justifican haber emprendido un desarrollo del currículo como el formulado en la planificación.

3.2.1.4.e. Las concepciones sobre la planificación en el caso de Carmen.

En el segundo análisis sobre el caso de Carmen, de los tres principales que se hacen y en el primer nivel del mismo, relativo a la expresado sobre sus concepciones sobre la planificación, aparecen los libros de texto como guías de la enseñanza, conforme se ha analizado en los cuatro aspectos analizados: *aspectos considerados, Tiempos en que se realizó, Material consultado y seguimiento.*

Los libros de texto han sido analizados con cierta profundidad en el seno del Equipo de Ciclo (*materiales*). La propuesta curricular que suponen ha sido discutida antes y durante la puesta en práctica de los mismos (*aspectos considerados, tiempo*).

Los libros han permitido a la maestra orientar la enseñanza, reinterpretando el sentido de los contenidos y, sobre todo, las actividades que proponen. Esta cuestión, como se analizó en relación con sus concepciones pedagógicas, ha entrado en colisión con el sentido finalista del Tercer Ciclo, toda vez que entiende que no siempre los resultados obtenidos no se vienen a corresponder con los procesos de enseñanza practicados (*seguimiento*). Con todo, aun siendo un aspecto difícilmente mensurable, la maestra acepta que los niños han conseguido una formación más integral o, al menos, han vivido una enseñanza más motivante y divertida.

Se da la paradoja que una propuesta editorial tan abierta, a tenor de lo que expresa esta maestra y su compañera de Ciclo (Esperanza), se convierte en una herramienta omnipresente en la enseñanza. Esta situación parece indicar que lo importante en los usos de los materiales no son tanto los soportes como la actitud y el trabajo reflexivo de los maestros.

Sobre el interrogante formulado en concepciones pedagógicas de esta maestra en relación con la amplia exhibición de materiales que entiende implícitos en las prácticas de enseñanza, aparece el principio rector del proyecto editorial como motor de experiencias en las que involucrar materiales.

Se mantiene el interrogante de cómo esta maestra concilia aspectos procesuales y finales de la enseñanza, a tenor de las insatisfacciones o dudas que están implícitas en el proceso de planificación sobre aquellos niños que no consiguen determinados dominios con este proceso.

3.2.1.5. El caso de Juan y sus concepciones sobre planificación.

En el primer nivel (de los cuatro que se recorren) de este segundo análisis, Las concepciones sobre planificación de los maestros a través de sus testimonios, se va a hacer referencia a los cuatro aspectos analizados en las momentos de las entrevistas y comentarios informales mantenidos y el contenido del diario de Juan relativos a qué planifica el maestro, cuándo lo hace, qué materiales utiliza para hacerlo y qué tipo de seguimiento de la planificación realiza.

Al final del análisis del caso, se hace una síntesis y un comentario interpretativo sobre el mismo.

3.2.1.5.a. Aspectos que considera el maestro en la planificación.

En este caso no resaltan particularmente unos aspectos sobre otros. Por un lado, el maestro muestra su disconformidad con la documentación que define al centro, pero por otra parte lo que parece que le preocupa son más bien los procesos de coordinación en el colegio. Los materiales, a su juicio, deben serlo para que sean repuestos o mejorados.

Este maestro no se identifica con el Proyecto Educativo.

- El Proyecto Educativo de Centro está muy mal, es incompleto, lo tenemos que completar [Comentarios informales - Proceso de negociación Juan 30/09/97].

Se puede interpretar que no es representativo de la práctica del centro, que una lectura del proyecto no lleva a entender qué se hace en el mismo o lo que se podría hacer.

De otra parte, este maestro no precisa qué aspectos cree necesario incluir o en cuáles insistir. Su actitud crítica conduce a pensar que lo que realmente le preocupa es el tipo de proceso promovido para realizar el desarrollo del currículo en el centro. Cree firmemente en los procesos de colaboración entre maestros y piensa que podrían obtenerse mejores documentos si se abriese un diálogo con unos tiempos para hacerlo, cuestión que se ha comentado con cierto detenimiento en el apartado sobre concepciones pedagógicas en lo que se refiere a este maestro.

Además de los Festivales del centro, que le suponen acortar las clases del trimestre para colaborar con la organizadora, como se ha dicho en el análisis de concepciones pedagógicas para la categoría de *entorno de trabajo*, el maestro participa en la preparación de actividades de la Programación General Anual.

- Hay que pensar que se acerca el Carnaval muy rápido: habrá que ayudar a hacer caretas... [Diario Juan 24/1/97].

Cuando esta preparación se convierte en operativa, y se trata de cuestiones *no culturales*, propias de los compañeros generalistas, se ve involucrado en su realización, lo que comenta con ironía:

- Estamos organizando unas salidas al entorno (Centro X de actividades en la naturaleza). Cuentan conmigo para 4 días. ¿Un poco mucho? [Diario Juan 3/3/97].

Con respecto a los materiales, en el Proyecto Curricular de Centro, de Ciclo o su Programación de aula no le preocupa particularmente reflejar de forma exhaustiva la presencia de medios:

- Implícitamente hay otros muchos [medios en el Proyecto Curricular] [Conferencia Juan 12/6/97].

Es como si de aquellos medios de los que ya dispone no necesitara aclarar sus funciones o usos. A su parecer, cualquier documento que refleje el desarrollo del currículo lo que hace es recoger un *desideratum* para aquéllos que faltan o se consumen y hay que reponer.

3.2.1.5.b. Tiempos en que se realizó la planificación.

La planificación de actividades, referida particularmente a la Programación General Anual, se concreta en un tiempo muy cercano a su realización, como se ha visto en las referencias del anterior apartado.

La evaluación de la Programación de aula la realiza al final del trimestre, sobre determinadas actividades. Este seguimiento obliga a transformar la dinámica de las clases y le ocupa varios días:

- Durante unos días me limitaré a sesiones donde paso registros y notas, llamando y hablando con algunos niños individualmente. Esto me ayuda a poner las notas de 175 niños/as que tengo [Diario Juan 17/2/97].

Se trata de un trabajo duro, son muchos niños, lo que le justifica ese cambio de dinámica.

3.2.1.5.c. Material consultado para la planificación.

Las concreciones curriculares para el centro en Educación física se nutren de las propuestas del currículo oficial. Se trata de auténticos desarrollos desde el espíritu de la ley, la formación personal y la experiencia en el gimnasio y el aula.

No es un obstáculo para que este maestro esté atento a la producción editorial. En un café de recreo a mediados del curso 1996-97, Ernesto llegó con un libro de texto para Educación física. Se trataba de una de las primeras propuestas editoriales sobre esta materia. Los dos maestros estuvieron hojeándolo juntos y comentándolo con verdadero interés.

3.2.1.5.d. Seguimiento de la planificación.

La planificación de la enseñanza, tanto en el caso de este maestro como en Ernesto, depende del gimnasio. El maestro planifica sus sesiones pensando en una superficie lisa y cubierta. Cuando no dispone de ella, necesita improvisar, si bien tiene previstas varias actividades para *completar* la enseñanza en el aula donde pasa el curso el grupo que atiende en una hora concreta.

Este maestro está muy atento al trabajo que realiza. Cada sesión de trabajo le ofrece perspectivas para el desarrollo de la planificación. Veamos varios ejemplos que refleja en el diario:

- *El trabajo, a pesar de ser duro para esta edad, puede ser muy motivante por los juegos y las carreras. Carrera continua, cambios de dirección a la señal auditiva, giros segmentarios... Carreras: muchas variantes. Todos los tipos de desplazamientos trabajados. Carreras con cambios de dirección y/o sentido. Hay que ir incluyendo este tipo de sesión de manera cada vez más frecuente [Diario Juan 14/4/97].*
- En algunos grupos hay que hacer dos sesiones [de audio para discriminación de sonidos]. En los grupos B y D **con sesión de una hora y media sobra tiempo** [Diario Juan 4/2/97].
- La alternancia de actividades organizadas les motiva. La inclusión de carreras divierte más y permite nuevos “ganadores” [Diario Juan 17/2/97].

Las evaluaciones trimestrales le ofrecen posibilidades para descubrir dificultades de alumnos concretos y adaptar lo planificado o trabajar más de cerca con los alumnos identificados.

3.2.1.5.e. Las concepciones sobre la planificación en el caso de Juan.

En este segundo análisis (de los tres que se realizan) sobre el caso de Juan, sobre las concepciones de planificación, hay una ausencia de los materiales. El maestro insiste en la necesidad del trabajo codo con codo con sus compañeros.

Así, los *aspectos considerados en la planificación* incluyen los materiales en tanto que un aspecto de consumo del centro que debe ser reflejado en su documentación para ser repuesto o mejorado. Una vez hecha la provisión general de materiales, las actividades que queda por tomar en cuenta no los consideran, son actividades en el entorno o en las que el maestro apoya (*tiempo*). Preocupa más el espacio donde se realizan, el gimnasio (*Seguimiento de la planificación*). No hay materiales textuales que orienten el sentido de la enseñanza practicada.

Otra cuestión es cuando el maestro debe realizar actividades de coordinación con sus compañeros de Ciclo. Aquí, el maestro utiliza una batería de actividades con materiales específicos. El interrogante es cuándo los prepara y cómo se integran en el conjunto de la enseñanza que practica.

3.2.1.6. El caso de Ernesto y sus concepciones sobre planificación.

En el primer nivel (de los cuatro que se recorren) de este segundo análisis, Las concepciones sobre planificación de los maestros a través de sus testimonios, se va a hacer referencia a los cuatro aspectos analizados en los momentos de las entrevistas y comentarios informales mantenidos y el contenido del diario de Ernesto relativos a qué planifica el maestro, cuándo lo hace, qué materiales utiliza para hacerlo y qué tipo de seguimiento de la planificación realiza.

Al final del análisis del caso, se hace una síntesis y un comentario interpretativo sobre el mismo.

3.2.1.6.a. Aspectos que considera el maestro en la planificación.

En el caso de este maestro vuelve a ocurrir que manifiesta pudor, con su sonrisa nerviosa, cuando utiliza terminología psicopedagógica. Parece que trata de evitar la pedantería, mostrarse alejado de la práctica, o quedar como ignorante ante el investigador, en alguien que debe opositar pronto.

Como nota más destacada de los procesos de planificación que emprende está la de incluir formas organizativas y actividades que induzcan a la coeducación.

3.2.1.6.b. Tiempos en que se realizó la planificación.

En el diario ha reflejado muchas reflexiones tras las actividades para adaptar otras que había planificado para más adelante en la secuencia de desarrollo de la Programación de aula.

3.2.1.6.c. Material consultado para la planificación.

El maestro es consciente que los procesos de planificación tienen un componente formal que debe ser resuelto de forma ejecutiva. Como se ha comentado en el apartado de entorno de trabajo de sus concepciones pedagógicas, encuentra que estas prácticas formales son comunes a toda la Primaria, porque su condición de provisional le ha permitido ver varias experiencias similares: *lo hacen así casi todos los sitios*.

Sin embargo, es aplicable en este caso lo que se ha comentado para el caso de Juan: su formación, su experiencia de aula y una lectura atenta del currículo están presentes a la hora de planificar.

3.2.1.6.d. Seguimiento de la planificación.

El espacio disponible para trabajar con los alumnos, como se comentó en el análisis de sus concepciones pedagógicas, es el gimnasio, el patio y el aula. Aunque no depende tanto del gimnasio para las actividades que propone, es donde más a gusto se siente desarrollándolas. También, como el caso de Juan, se ve obligado a improvisar actividad en un espacio como el aula de los alumnos o el patio.

Otra circunstancia del seguimiento de la planificación es la alteración de la secuencia de sesiones y actividades para poder cumplir el programa en el tiempo estimado (el trimestre en la referencia):

- Tengo que aplazar estas clases por circunstancias (tiempo y falta de espacio). El ir al polideportivo suponía mojarnos. Esta clase estaba programada para finales de trimestre un día que lloviera [Diario Ernesto 14/11/96].

3.2.1.6.e. Las concepciones sobre la planificación en el caso de Ernesto.

En este segundo análisis (de los tres que se realizan) sobre las concepciones de planificación en el caso de Ernesto (*aspectos, tiempo, Material consultado y seguimiento*) se manifiesta tan solo una preocupación en relación con los materiales cuando el maestro valora lo ocurrido en su clase, con objeto de mejorar las actividades propuestas a los alumnos (*seguimiento*).

Parece que el maestro piensa en una estrategia general en la que se suceden un conjunto de actividades (a las que acompañan materiales) que funcionan o no para los alumnos a quienes se las propone. Esta estrategia general se deriva de una reflexión previa sobre el currículo concretado para el centro, si bien este maestro no le concede mucha importancia a este desarrollo, según se manifiesta sobre la forma en que se confecciona esta documentación, que comenta se *copia* de los libros.

Surgen interrogantes de toda índole, presididos por el más inmediato de cuándo se operativiza el currículo y son encajados los materiales, así como cuándo se coordinan las estrategias entre maestros de un mismo curso para que Ernesto se ocupe de los aspectos relacionados con el conocimiento del cuerpo, con los materiales asociados a estos momentos.

3.2.1.7. El caso de Agustina y sus concepciones sobre planificación.

En el primer nivel (de los cuatro que se recorren) de este segundo análisis, Las concepciones sobre planificación de los maestros a través de sus testimonios, se va a hacer referencia a los cuatro aspectos analizados en las momentos de las entrevistas y comentarios informales mantenidos y el contenido del escueto diario de Agustina relativos a qué planifica la maestra, cuándo lo hace, qué materiales utiliza para hacerlo y qué tipo de seguimiento de la planificación realiza.

Al final del análisis del caso, se hace una síntesis y un comentario interpretativo sobre el mismo.

3.2.1.7.a. Aspectos que considera el maestro en la planificación.

Para esta maestra la planificación de la enseñanza se identifica con la propuesta editorial.

Entiende que hay un isomorfismo entre documentos que recogen la planificación en el centro y los libros de texto, como cuando habla del Proyecto Educativo: *porque al cambiar de libros [de texto], éstos no tienen que ver nada con los otros [libros con los que hicimos el Proyecto Educativo].*

En el ámbito de la Programación de aula, insiste en que lo que se pueda hacer en la clase lo marca el libro de texto: *es que como va hilado todo [lo que propone el libro de actividad] no te puedes saltar nada.*

También toma en consideración determinadas previsiones para que la utilización de libros de texto no vaya contra principios elementales de la enseñanza, que cifra en las buenas condiciones físicas de los alumnos como base para un buen aprendizaje: *como son muy pequeños los nuestros, los de Segundo y los de Primero [de Primaria], no los puedes tener toda la mañana con un santo libro, porque se aburren. Pues combinamos en la Programación que si de un libro hacemos una ficha, dos de lengua, aunque siga matemáticas en ese libro les cambiamos a otro porque ya es como una monotonía pero variada.*

3.2.1.7.b. Tiempos en que se realizó la planificación.

Los procesos de elaboración de documentos de ámbito superior al aula se realizan en tiempos sueltos, *porque es muy difícil reunirse.*

3.2.1.7.c. Material consultado para la planificación.

Esta maestra trabaja con las guías editoriales para todos los ámbitos de los procesos de planificación: el aula (sus libros de texto), el Ciclo y el centro (*que el Proyecto Curricular, que no nos liáramos mucho la cabeza. Que cogiéramos material que había hecho, que hay mucho por ahí*).

3.2.1.7.d. Seguimiento de la planificación.

La maestra utiliza el libro de texto como guión de su trabajo: cuando intentó acelerar el ritmo de la clase saltándose alguna actividad del libro comprobó que era necesaria para que los alumnos entendieran la que proponía en ese momento: *no te puedes saltar la [actividad] 4 porque [el libro de texto] te va a meter otra [actividad relacionada con ésta]*.

La marcha de la clase le confirma de manera cotidiana que sigue el camino correcto: *cada veinte minutos una cosa distinta, porque es que si no no hay [quien trabaje con los niños]*.

La maestra utiliza la tarea para tomar nota de la evolución de cada niño.

3.2.1.7.e. Las concepciones sobre la planificación en el caso de Agustina.

En el segundo análisis (de los tres que se realizan) sobre el caso de Agustina (en los apartados de *aspectos que considera, tiempos, materiales y Seguimiento de la planificación*) se observa, como en sus concepciones pedagógicas, que para esta maestra la planificación de la enseñanza se identifica con la propuesta editorial. Cualquiera de los niveles de concreción del currículo (el centro, el Ciclo, el aula) y cualquiera de los momentos (antes o durante la enseñanza) tienen el libro como guía: fuente de objetivos, contenidos y estrategias; referente de evaluación.

Otra cuestión son otros materiales para la explicación o la ejercitación de los alumnos que aparecían en sus concepciones pedagógicas, sean de corte clásico o bien programas informáticos: no hay referencias sobre los mismos, cuestiones que convendrá aclarar en el apartado sobre desarrollo del currículo en el aula.

3.2.1.8. El caso de Esperanza y sus concepciones sobre planificación.

En el primer nivel (de los cuatro que se recorren) de este segundo análisis, Las concepciones sobre planificación de los maestros a través de sus testimonios, se va a hacer referencia a los cuatro aspectos analizados en los momentos de las entrevistas y comentarios informales mantenidos y el contenido del también escueto diario de Esperanza relativos a qué planifica la maestra, cuándo lo hace, qué materiales utiliza para hacerlo y qué tipo de seguimiento de la planificación realiza.

Al final del análisis del caso, se hace una síntesis y un comentario interpretativo sobre el mismo.

3.2.1.8.a. Aspectos que considera el maestro en la planificación.

A falta de documentos del centro que representen las concepciones sobre planificación de los maestros, el proyecto editorial se convierte en el que representa una visión de conjunto de la enseñanza que procura la maestra. El libro de texto permite, además, discutir sobre múltiples aspectos bien concretos con otros compañeros que tienen muchos años de prácticas y saben qué formas de enseñanza funcionan y cuáles no. Por otra parte, le preocupa más el proceso de discusión que los propios contenidos del currículo, con ser importantes, como se ha visto en el análisis de sus concepciones pedagógicas.

Del primer Proyecto Curricular que realizó el Equipo de Ciclo al que pertenece la maestra, vigente cuando se realiza la investigación, la maestra no está nada convencida ni lo siente propio:

- Le comento que estoy leyendo cosas muy bonitas en los Proyectos Curriculares de su centro. Hace un gesto de incredulidad. Me dice que en todos los centros hay alguien más habilidoso para escribir estos papeles. También me dice que no me crea lo que ponen los papeles, que se hacen más cosas en el aula. Es imposible poner en papel lo que es la vida en el aula, que muchas cosas se hacen sin haberlas previsto. Son cosas que a ella se le ocurren cuando ve un programa de televisión o escucha la radio [Comentarios informales Esperanza 26/5/96].

Es un acto administrativo alejado de la realidad del aula. Sin embargo, durante el curso 1996-97, los maestros del Tercer Ciclo, ella entre ellos, han elaborado el segundo Proyecto Curricular de Ciclo desde la implantación de la L.O.G.S.E.

- Hay una diferencia tremenda el segundo proyecto que hice del primer proyecto del Segundo Ciclo a éste. Yo este proyecto [lo he discutido]; allí se escribía, se escribía, pero éste ya está más discutido [...] no era el proyecto de nadie. Es que yo ya lo siento más nuestro, porque lo hemos discutido mucho [Conferencia Esperanza 12/6/97].

El contenido del Proyecto Curricular de Ciclo está sugerido en el proyecto editorial. La maestra sigue, por tanto, la propuesta del libro de texto. Pero el libro de texto es un interrogante enorme, muchos interrogantes que pensar, replantear y adaptar, que van a conducir a discusiones sobre prácticas anteriores, a debatir lo que se acepta como fijo e inmutable.

Por ejemplo, en el apartado de concepciones pedagógicas se relató que las divisiones no aparecían en los libros de texto en tanto que operaciones mecánicas. Un trimestre dedicado al concepto de división pero nada de mecánica. Los maestros del Ciclo decidieron abordar este bloque temático desde la perspectiva del texto, que comparten y disfrutan, pero reforzando periódicamente con prácticas mecánicas para que los alumnos logaran el aprendizaje de dominio de las operaciones subyacentes.

En el seguimiento de su Programación de aula trabaja de forma muy próxima con otra maestra, Carmen. Se ha dicho en aquel caso que se sospecha que esta Programación es una extensión formal del Proyecto Curricular de Ciclo. La forma en que ambas maestras relatan sus contactos para comentar determinadas dificultades al trabajar obliga a pensarlo.

En la planificación ha descubierto que el proyecto editorial fuerza a disponer de materiales diversos y abundantes (en el caso de esta maestra muchos libros de consulta):

- Es que un proyecto es difícil, le tienes que ir preparando mucho, tienes que tener mucho material en la clase [Entrevista Esperanza 4/3/97].

Es consciente de que los Proyectos Curriculares no abordan en profundidad el papel de los materiales curriculares.

3.2.1.8.b. Tiempos en que se realizó la planificación.

A la maestra entender el libro de texto y tener una plataforma de conjunto para discutir el Proyecto Curricular de Ciclo le ha supuesto dos años de trabajo:

- Hemos trabajado muchísimo durante dos años este Proyecto Curricular. El primero lo hicimos porque había que hacerlo, pero éste es nuestro proyecto. [...] Hemos discutido palabra por palabra y hemos aprendido muchísimo [Comentarios informales Esperanza 5/6/97].

La discusión orientada a elaborar el Proyecto Curricular de Ciclo como documento, como se dijo cuando se comentó este apartado en el caso de Carmen, fue en horas perdidas.

3.2.1.8.c. Material consultado para la planificación.

El trabajo de preparación ha sido en el caso de esta maestra *por comparaciones constantes*. Ha ido comparando lo que proponía el libro de texto que manejaban en el anterior Proyecto Curricular con los que a partir de ahora conectan con el segundo que hacen. Ha reflexionado y ha trabajado sobre la práctica, experimentando con sus alumnos, proponiendo determinadas actividades del nuevo Proyecto mientras seguían el anterior.

La maestra relata el proceso de análisis de los libros de texto de forma entusiasta. Sabe que ha costado un esfuerzo enorme entender y aceptar tantas dudas y desafíos. Sabe que el proyecto editorial ha forzado la capacidad de los maestros para adaptar a su aula los materiales.

3.2.1.8.d. Seguimiento de la planificación.

Esta maestra tiene a gala que necesita improvisar. La fase de planificación la entiende como una reflexión general, y algunas circunstancias que vive días antes en su cotidianeidad o que surgen en la clase le obligan a girar la orientación de lo que hace en el aula, utilizando el material de consulta del que dispone.

El curso de la planificación, que llevan los libros de texto, son una excusa para navegar por muy diferentes espacios y tiempos. Bajo la improvisación hay una experiencia larga y un trabajo de *aprehendizaje* de los textos.

- Aquel verano nosotros vimos, yo se lo dije: estos libros no se puede llegar aquí en octubre y empezar a trabajar. Pues cada una nos pedimos los libros por anticipado, nos los llevamos a casa y nos los tuvimos que trabajar. Porque es que no puedes llegar y decir: me pongo a trabajar, porque es que así no se puede, es que así te pillas el toro [Entrevista Esperanza 4/3/97]

La evaluación no le permite hacer un seguimiento de la planificación. Los resultados de los alumnos no le indican nada. Como le ocurre a Carmen, sólo aprecian, en el seguimiento cotidiano de su trabajo, que sus alumnos disfrutan y trabajan con interés los procesos que proponen.

3.2.1.8.e. Las concepciones sobre la planificación en el caso de Esperanza.

En este segundo análisis, de los tres principales que se hacen y en el primer nivel del mismo, relativo a la expresado sobre el caso de Esperanza, sobre concepciones de la planificación (en los apartados de *aspectos considerados*, *tiempos*, *Material consultado* y *seguimiento*) aparece el libro de texto como poderoso referente para la planificación.

El libro de texto es una representación completa de la enseñanza que procura la maestra, a la manera de *currículo presentado a los profesores* (GIMENO, 1988, pág. 177-182) que le permite discutir sobre cuestiones concretas de enseñanza con otros compañeros (*aspectos*), *experimentando* con sus alumnos y reflexionando sobre lo practicado (*seguimiento*). No ha sido una tarea sencilla, ha sido un largo diálogo de dos años (*tiempos*).

La identidad entre el currículo prescrito legalmente y el presentado en los libros de texto no debe hacer perder de vista que la maestra trabaja, como se señaló en el análisis de sus concepciones pedagógicas, a partir del texto y se dirige hacia otros textos. No se trata del libro como conjunto de conocimientos que debe manejar el niño, sino de un pretexto para comenzar un proceso de indagación en el aula con los alumnos.

Bien es verdad que el libro de texto provoca a la maestra, le propone actividades en el entorno de la escuela, y la maestra se tiene que adaptar a lo que le es posible conseguir, trabajar sobre libros y otros materiales de consulta.

Como interrogantes cabe preguntarse por el papel director del libro de texto en la enseñanza en el momento del desarrollo del currículo en el aula.

3.2.1.9. El caso de Quintín y sus concepciones sobre planificación.

En el primer nivel (de los cuatro que se recorren) de este segundo análisis, Las concepciones sobre planificación de los maestros a través de sus testimonios, se va a hacer referencia a los cuatro aspectos analizados en las momentos de las entrevistas y comentarios informales mantenidos y el contenido del diario de Quintín relativos a qué planifica el maestro, cuándo lo hace, qué materiales utiliza para hacerlo y qué tipo de seguimiento de la planificación realiza.

Al final del análisis del caso, se hace una síntesis y un comentario interpretativo sobre el mismo.

3.2.1.9.a. Aspectos que considera el maestro en la planificación.

El aspecto que más destaca el maestro en relación con el desarrollo del currículo es la temporalización de contenidos. Por otra parte, el Proyecto Curricular de Cielo vigente no lo siente como propio, en tanto que el segundo Proyecto, el que pondrán en marcha el curso 1997-98, sí.

El nuevo Proyecto Curricular de Ciclo, como le ocurre a sus compañeros de Tercer Ciclo, lo siente como propio. Cree que han avanzado mucho en la comprensión de lo que se espera de los maestros al concretar el currículo, y que el Proyecto que sustituya al que pongan en marcha será completamente desarrollado por ellos.

- Si este Proyecto le tuviéramos que hacer dentro de cinco años ya este Proyecto sería propio nuestro [Conferencia Quintín 12/6/97].

Sin embargo, se comentó con ellos el Proyecto vigente para el centro. Los materiales curriculares no tienen encaje en el Proyecto Curricular de Centro porque *de donde lo hemos copiado no se mencionarían [otros medios para incluir en el Proyecto Curricular de Centro]*.

La planificación que propone la Reforma tiene algo de tecnología ajena cuyos conceptos y presentación formal exige un estudio que sólo puede ofrecer la experiencia en el tiempo.

Se preocupa en la Programación de aula por la temporalización de las actividades.

- La temporalización yo siempre lo he tenido "in mente". La Programación no tanto, pero la temporalización sí. [Entrevista Quintín 17/6/97].

Otros aspectos, como objetivos y contenidos que prescribe la legislación, los entiende necesarios para justificar administrativamente lo que está haciendo. Así, en el caso de la alternativa de la asignatura de Religión, comenta cómo ha procedido para justificar lo que hace quince años nació como una innovación:

- Para que no me dijeran que yo en este trabajo [el proyecto "De calle a calle"] me iba un poco por un camino paralelo, entonces tuve la idea de decir: ¿sí? Yo he cogido los objetivos del programa renovado del Ciclo Medio, los oficiales, se recogieron oficiales en el año 82, [...]. estos son de 3º, que corresponden a los del área social, que entonces no era conocimiento del medio, era área social y natural. Objetivos de los Programas Renovados. Éstos son los oficiales. Y paralelamente a los contenidos, o a los objetivos oficiales, éstos son objetivos, he hecho los paralelos, los que se correspondían al trabajo ese. Nadie puede decir que me he podido ir luego, que me he ido por otros caminos porque están reflejados, ¿me entiendes? Y éstos son todos los objetivos pero enmarcados en los oficiales [Entrevista Quintín 8/5/97, Audio 4.2.].

La temporalización es el encaje de la secuencia de contenidos que ha seleccionado de los libros de texto y las actividades que considera más pertinentes.

El maestro selecciona aquellos aspectos del libro de texto que considera más importantes para poder abordar los contenidos básicos que propone el proyecto editorial:

- Antes los textos se quedaban siempre por la mitad. En Ciencias quedaba lo de la luz, la percepción de la luz. En matemáticas qué era lo que quedaba? La geometría. Y en historia, la contemporánea. Pero hoy día ya no existe, porque hoy en día como te exigen una temporalización [las autoridades educativas] y cuando tú haces la temporalización a través del curso, y ya llevamos muchos años, dices: mira,

no, esto no lo doy para llegar y terminar el texto. Normalmente se terminan los textos. Y, si se hace con vista de terminar el texto el 30 de mayo, se termina [Entrevista Quintín 10/4/97, Audio 2.4.].

La secuencia de aprendizaje y la temporalización contribuyen a ejecutar un Programa pero también a crear unos hábitos de trabajo y estudio en los alumnos. Es el artificio que permite abordar unos contenidos pero también que los alumnos descubran.

- Si tu ya tienes programado no hacemos [aburrida la clase]; y dejarles un poco la trampa de que crean ellos que hacen lo que ellos prefieren o lo que ellos quieren, esto es importante. Que no sea que digan: el profesor tiene un horario y ahora dice el profesor que tenemos que hacer esto, sino que se vaya a hacer lo que el profesor quiera y que ellos tengan la sensación de que llevan un poco la clase, y de que ahora les apetece esto y lo dicen, es simplemente porque el profesor, con la mano izquierda que tiene que tener, les va llevando [Entrevista Quintín 17/6/97].

3.2.1.9.b. Tiempos en que se realizó la planificación.

Este maestro trabaja en la Programación de aula a principio de curso y sobre los materiales impresos propios, y durante el curso sobre los documentos que recogen la planificación.

3.2.1.9.c. Material consultado para la planificación.

Reconoce haber utilizado como base del Proyecto vigente en el centro y el Ciclo las guías didácticas de varios proyectos editoriales. Al enfrentarse con la elaboración del que entrará en vigor el curso 1997-98, el proceso de reflexión del Equipo de maestros ha sido tan provechoso que llega a decir:

- Profesionalmente tengo mucho que aprender. Tengo que aprender de los compañeros, pero sobre todo tengo que aprender de estos equipos [de redacción] que las editoriales. Yo me siento muy inferior [...]. Bueno, puede ser, muchas de las cosas puede ser que sea para la oficialidad, para salir del paso. Quizá, con el tiempo, esto cambia, y ya los proyectos, lo primero, tengamos una idea más clara de hacer el Proyecto Curricular, la idea ya la vamos teniendo más clara y ya puede ser más fácil [introducir] un poco de florituras, [porque hasta ahora] va siendo un poco más casero. Prueba de ello es que el nuestro en el Tercer Ciclo ya es nuestro. El de Segundo Ciclo ya no es nuestro, además copiar [fue lo que hicimos entonces] [Conferencia Quintín 12/6/97].

En esta ocasión, se ha utilizado la guía didáctica como un documento de reflexión, para que contrastarla con la experiencia personal con el proyecto y con la realidad:

- Nos hemos fijado en una editorial y de esa editorial no se ha copiado. Ya hemos visto las carencias de esa editorial, la forma de ser, el tono y el tipo de alumnos [Conferencia Quintín 12/6/97].

3.2.1.9.d. Seguimiento de la planificación.

La Programación del aula, en tanto que temporalización, la concibe como el eje de su trabajo. Por otra parte, trabaja todos los años sobre los materiales impresos que fabrica.

La Programación es un guión que permite prolongar, recrear, profundizar o ir más deprisa:

- La temporalización es obligada [...] Coges la Programación esa y dices: la mayoría de las veces me voy a proponer hacer esto, esto y esto en esta semana. Normalmente cuando terminas la semana procuras terminar [lo previsto]. Pero si no has terminado, la próxima semana [quiere decir siguiente semana] normalmente se empieza con repaso de un punto que quedó un poco dudoso. Como tienes el Programación General Anual un poco aquí [señala el tablón de clase en el que lo ha colocado] tienes la visión de si te va a dar tiempo o no te va a dar tiempo. Lo principal, para mí es esencial, si tú no haces temporalización llegan estas fechas [de finales de curso] y andas agobiado, porque resulta que te has quedado con la geometría sin dar y con la historia sin dar. Ha ocurrido de siempre, a todos los niveles. Sin embargo, cuando tú haces esto te da tiempo a ver el concurso de fotografía hoy porque ya está todo terminado. Sobre todo eso, que no te pille el toro. Al final del trimestre o al final [de curso] [Entrevista Quintín 17/6/97].

Junto a la temporalización, revisa anualmente el material impreso que fabrica para la alternativa a Religión.

- El trabajo [del aula] no es repetitivo. Mira, esta misma revista [el material impreso de la alternativa a Religión], pongo aquí: actualizar. Son cosas que hay que renovarlas. Prácticamente, casi todos los años [Entrevista Quintín 8/5/97, Audio 4.2.].

3.2.1.9.e. Las concepciones sobre la planificación en el caso de Quintín.

En el segundo análisis, de los tres principales que se hacen y en el primer nivel del mismo, relativo a la expresado sobre las concepciones de la planificación en el caso de Quintín (*aspectos que considera, tiempos, Material consultado y seguimiento*) aparecen proyectos editoriales antiguos y el que utilizan los compañeros de Ciclo en el curso que se analiza. También aparecen materiales impresos que fabrica el maestro.

El maestro muestra cierto respeto por el proceso de desarrollo del currículo. Manifiesta adentrarse en la temporalización y la confección de actividades, lo que parece indicar que la operativización de objetivos y contenidos se lo deja a los textos. De hecho, en varios comentarios informales dice estar asombrado de la capacidad de los equipos que confeccionan material impreso para hacerlo, lo que parece indicar cierta reverencia a los materiales impresos comerciales. Es llamativo y paradójico, cuando el propio maestro tiene una experiencia

de 10 años en la confección de un material impreso, y ha sido capaz de articular un proyecto de materia alternativa a la Religión que ha aprobado la Inspección de zona. Quizá se trate de cierto temor a no saber articular en el mismo lenguaje lo que conviene a sus alumnos, cierto sentido de la responsabilidad sobre los aprendizajes de los niños que le induzca a pensar que lo que los niños deben aprender está en el currículo oficial, temor a no identificar bien los objetivos y ser puesta en duda su propuesta de Programación por la Inspección...

Sea cual fuere la razón, las guías didácticas (*materiales*) son los documentos que el maestro consultó para preparar su primer Proyecto Curricular de Ciclo y las sucesivas Programaciones de aula.

En el transcurso de la investigación, en mitad del proceso de desarrollo del currículo para el Tercer Ciclo de Primaria que se debería concretar en el segundo Proyecto Curricular que confeccionara el maestro, se muestra satisfecho y llega a comentar que *con otro Proyecto más se sentirá plenamente identificado*. El maestro ha descubierto que su experiencia le capacita para reflexionar y discutir con otros compañeros sobre la delimitación del currículo prescrito a su contexto y al nivel donde trabaja, hacer suyo el lenguaje curricular y manejarlo para expresar qué tipo de currículo quiere poner en práctica.

Parece que la acción conjugada del proyecto editorial que maneja en ese curso y el entusiasmo con este proyecto de algunos de sus compañeros de Ciclo como Carmen y Esperanza, le ha dado suficientes pistas para interrogarse y descubrir que ahora sí puede proponer objetivos y contenidos a su grupo de alumnos.

Por otra parte, el maestro revisa todos los años los materiales impresos que propone a sus alumnos.

Cabe preguntarse si lo que ha ocurrido en este proceso es que el maestro ha encontrado grandes similitudes entre sus concepciones pedagógicas y la visión de conjunto que supone el proyecto editorial.

3.2.1.10. El caso de Cecilia y sus concepciones sobre planificación.

En el primer nivel (de los cuatro que se recorren) de este segundo análisis, Las concepciones sobre planificación de los maestros a través de sus testimonios, se va a hacer referencia a los cuatro aspectos analizados en las momentos de las entrevistas y comentarios informales mantenidos y el contenido del borrador de diario de Cecilia relativos a qué planifica la maestra, cuándo lo hace, qué materiales utiliza para hacerlo y qué tipo de *Seguimiento de la planificación* realiza.

Al final del análisis del caso, se hace una síntesis y un comentario interpretativo sobre el mismo.

3.2.1.10.a. Aspectos que considera el maestro en la planificación.

Esta maestra manifiesta cierta repulsión hacia los procesos de planificación, porque los considera actos administrativos en los que tiene que perder un tiempo que necesita para hacer otras cosas.

Sin embargo tiene que planificar una parte importante de las actividades que concretan la Programación General Anual como son los Festivales.

Por otra parte, prevé las necesidades de material. Sabe que están cubiertas las básicas, porque dispone de instrumentos de percusión suficientes, y tiene los aparatos audiovisuales que cree necesitar. Tiene claro que debe (y puede) pedir más material para completar el dispositivo de instrumentos de percusión del que desea disponer para sus alumnos en el aula especial de música: *hay que pedirlos*. Relata un episodio ocurrido hace un tiempo en el que un compañero en un Claustro se quejó de que esta maestra se llevara todo el dinero de material todos los años. Dice que ese año se le concedió al que se quejó la partida presupuestaria, y que no supo qué comprar. Así, desde entonces, le entregan esa partida a ella.

3.2.1.10.b. Tiempos en que se realizó la planificación.

La maestra contribuyó con una amplia reseña a cada uno de los Proyectos Curriculares de Ciclo. Además hizo una Programación, posiblemente en el mismo tiempo, que guarda para cuando se la pida la Inspección.

3.2.1.10.c. Material consultado para la planificación.

La maestra enriquece su Programación de aula con actividades que va encontrando en libros de texto *aquí y allá*.

3.2.1.10.d. Seguimiento de la planificación.

La maestra no hace evaluación a los alumnos, aunque es muy crítica con los procesos de enseñanza - aprendizaje que emprende.

3.2.1.10.e. Las concepciones sobre la planificación en el caso de Cecilia.

En este segundo y corto análisis del caso de Cecilia (del los tres que se hacen) sobre las concepciones de planificación (en los apartados *aspectos que considera, materiales, tiempos y seguimiento*) la maestra exhibe un patente desinterés por este proceso, si bien hay elementos que hacen dudar de su oposición.

Así, parece que la maestra hace un ejercicio de resistencia a una obligación profesional y laboral que califica como administrativa de resultados de la intensificación o incremento de las tareas a la que se siente sometida en su jornada (APPLE, 1989).

Pero no supone una pérdida del sentido de desarrollo del currículo a través de los procesos de planificación. La maestra se cuida mucho de mantener abiertos los cauces administrativos para la dotación de material a su aula. También al preparar de forma concienzuda el Festival correspondiente (Navidad, Fin de Curso). Pero parece que no por razones educativas, sino por el sentido de profesional de la música que se ha señalado: cuando se le comenta que quizá esta actividad sea el eje artístico de la Educación Primaria, no le encuentra tal significado. No se trata en cualquier caso sólo de que los niños del centro presenten a sus padres y compañeros los resultados de un trabajo sino también de que la maestra se sienta realizada al haber preparado con profesionalidad un gran montaje dramático con música.

Para terminar, hay que señalar que la maestra utiliza libros de texto como banco de recursos para tomar ideas con las que preparar actividades.

Parece pues que la maestra hace un ejercicio docente en el que impera su sentido artístico de forma bien trabada que se sabe deudora de unos materiales arriba señalados en el logro de sus propósitos.

3.2.1.11. Interpretación y valoración de las concepciones sobre la planificación y el uso de los materiales en los casos estudiados.

Tras la descripción de los casos, es posible establecer algunos elementos significativos de los mismos con respecto a las categorías utilizadas en el análisis de sus concepciones sobre la planificación.

Se presentan a continuación cuatro cuadros resumen de las características de las concepciones sobre planificación en los 10 casos estudiados conforme se han presentado en este apartado, sistematizadas de acuerdo a como se presentaron en el Capítulo II de esta Parte II y al

principio de este apartado (ELBAZ y JONES en AREA, 1991): los *Aspectos que considera el maestro en la planificación*, los *Tiempos* en los que la realiza, los *Materiales que utiliza* y el *Seguimiento* de la misma. En todos los analizadores se introducen referencias a los niveles de concreción curricular: centro, Ciclo, aula. A continuación se realiza un comentario interpretativo con objeto de profundizar en el proceso de desarrollo del currículo y su relación con el uso de medios, que da continuación y se entrelaza con lo comentado en el primer análisis (sobre concepciones pedagógicas de los maestros) y con el último gran análisis (desarrollo del currículo en el aula).

Conviene recordar que los casos de Flora, Esmeralda, Raquel y Agustina hacen planificación en el Primer Ciclo de Primaria; Juan y Enrique atienden la docencia de Educación física en Primer Ciclo el primero y en el resto de la Primaria el último; que Carmen, Esperanza y Quintín trabajan en el Tercer Ciclo y que Cecilia imparte clase y desarrolla el currículo de Música para todos los niños de su centro.

Con respecto a los aspectos que toman en cuenta los maestros en el proceso de planificación se presenta una síntesis en el siguiente cuadro:

Cuadro 3.2.11.1. Los aspectos tomados en cuenta en la planificación en los casos analizados: en el centro, en el Ciclo, en el aula.

Maestro	En el centro	En el Ciclo	En el aula
Flora	- Metodología de aprendizajes básicos. - Libros de texto.	Nivel de lectura al acabar el Ciclo	- Temporalización de unidades didácticas. - Pertinencia de actividades. - Refuerzo. - Creación de ambiente de aprendizaje (objetos).
Esmeralda	No consta	No consta	- Objetivos. - Criterios de evaluación. - Temporalización.
Raquel	Programación General Anual: Festivales (Navidad, Fin de Curso).	No consta	Preparación de material de refuerzo
Carmen	No consta	Actividades del proyecto editorial que desarrollan compañeros	Adaptación del proyecto editorial
Juan	- Preparar actividades de la Programación General Anual: Festivales. - Actividades fuera de la escuela. - Disponibilidad de material.	- Actuación ante situaciones de dificultades de aprendizaje. - Coordinación en el Ciclo.	No consta
Ernesto	- Preparar actividades de la Programación General Anual: Festivales. - Disponibilidad de material.	- Coordinación en el Ciclo.	Actividades encaminadas hacia la coeducación.
Agustina	No consta	No consta	Adaptación del proyecto editorial.
Esperanza	No consta	- Proceso formal / el propio proceso de discusión más que los contenidos del currículo. - Adaptación del proyecto editorial. - Actividades del proyecto editorial que desarrollan compañeros.	Adaptación del proyecto editorial
Quintín	No consta	- El propio proceso de discusión del currículo.	- Temporalización.
Cecilia	- Preparar actividades de la Programación General Anual: Festivales. - Disponibilidad de material.	No consta	Proceso formal

Como se puede observar en el cuadro 3.2.11.1, los aspectos que generalmente se consideran en la planificación de actividades del centro son ejes activos de la enseñanza, que se deben resolver en una actividad que se celebra en una fecha determinada y en la que participan los niños, tales como las principales actividades de la Programación General Anual: Festivales de Navidad y Fin de Curso; y las actividades fuera de la escuela (que organiza un maestro de Educación física). Una cuestión sustantiva, como es la metodología de aprendizajes básicos, aparece en un caso (el de Flora). Es una pista para explicar el funcionamiento de la vida de cada colegio, sobre la que se volverá un poco más adelante.

Los dos casos del centro “Juan Ramón Jiménez” mencionan (al menos en uno de los casos, y queda implícito en el otro) la decisión sobre los libros de texto. Esta cuestión de decidir el proyecto editorial que van a manejar los niños en el siguiente curso, una norma para el funcionamiento de los centros, no es difícil consignarla para el resto de los casos. No se hace en el caso de los maestros especialistas, pues no se dispone de datos sobre su contribución en este extremo.

Se sabe que la reunión a la que hace referencia la maestra que plantea el tema de la decisión sobre los libros de texto que utilizan los niños, Flora, no parece una actividad formal sino un comentario en un espacio no definido del que aparece un consenso entre los maestros. Este hecho tiene la importancia de relativizar la contribución de los maestros a los procesos de planificación de la vida del centro.

No aparece el trabajo sobre los grandes documentos que identifican al centro, como el Proyecto Educativo o el Curricular de Primaria, porque el estudio de campo tuvo lugar en un momento en el que ya se resolvieron y quedaba un tiempo para que se volviera a plantear la cuestión por la Inspección.

La contribución de los maestros a la planificación según el centro en el que trabajan parece de más calado en el centro “Juan Ramón Jiménez” y más activa en el “Jorge Guillén”. En el primer centro se coordinan a ese nivel cuestiones como metodologías sobre aprendizajes básicos, en tanto que en el “Jorge Guillén” hay actividad sobre diversas cuestiones, más puntuales, en el Ciclo.

Para los maestros que trabajan en el seno del Ciclo el trabajo con el proyecto editorial es el principal documento de reflexión y tiene importancia el papel de los compañeros porque comentan sus actividades más exitosas con éste u otros materiales. El Equipo de Ciclo es, por tanto, un grupo operativo que entra a discutir sobre cuestiones profesionales basadas en experiencias de trabajo.

Es, desde luego, una situación que evidencia cierta limitación de una estructura que nació como reunión de profesionales, pero algo deseable como comienzo (bien es verdad que lento si se piensa que la estructura es de principios de la década) de una relación entre profesionales que toman en sus manos el desarrollo del currículo.

Con respecto a los aspectos considerados en la planificación en el aula (la tercera columna del cuadro 3.2.11.1), hay un predominio de procesos de operativización del material impreso comercial, con la temporalización y adaptación de actividades, una forma *técnica* de desarrollo del currículo en el aula; seguida de la preparación de material de refuerzo, como fichas de trabajo, principalmente en los casos de Primer Ciclo (para la lectoescritura y el cálculo).

En el cuadro no es posible diferenciar situaciones en las que se produce un *diálogo* entre maestros y proyectos editoriales, un currículo *presentado al maestro* sobre el que éste reflexiona, de aquellas en las que el libro de texto se convierte en un currículo prescrito, si bien esta cuestión se ha señalado caso a caso en la discusión e interpretación de los datos: lo primero ocurre en al menos dos casos de maestras del Tercer Ciclo del centro “Jorge Guillén” y en el de una maestra del “Juan Ramón Jiménez”.

Una síntesis sobre los tiempos en los que se realiza la planificación en los casos estudiados se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 3.2.11.2. Los tiempos en que se realiza la planificación en los casos analizados: en el centro, en el Ciclo, en el aula.

Maestro	En el centro	En el Ciclo	En el aula
Flora	Papel del Equipo Directivo	No consta	- Trimestral para Programación. - Quincenal para el desarrollo de unidades didácticas. - Incidental para fichas. - ¿Creación ambiente de aprendizaje?
Esmeralda	Papel del Equipo Directivo	No consta	Los del proyecto editorial (semana, quincena)
Raquel	Papel del Equipo Directivo	- Elaboración incidental de fichas de refuerzo para la clase.	Incidental, sobre fichas de refuerzo
Carmen	No consta	Plan de desarrollo del nuevo Proyecto Curricular de Ciclo	Los del proyecto editorial (semana, quincena)
Juan	Programación pocos días antes de actividades de la Programación General Anual	No consta	No consta
Ernesto	Programación General Anual: apoyo	No consta	No consta
Agustina	No consta	Incidental	No consta
Esperanza	No consta	- Muy frecuente, como proceso de reflexión y trabajo personal. - Plan de desarrollo del nuevo Proyecto Curricular de Ciclo.	No consta
Quintín	No consta	Plan de desarrollo del nuevo Proyecto Curricular de Ciclo	A principios de curso: Programación de aula y material impreso propio
Cecilia	Elaboración de programa de Festivales	No consta	A principios de curso

En el cuadro 3.2.11.2 se presentan los momentos y tiempos en los que se han realizado documentos o se han trabajado aspectos relacionados con el desarrollo del currículo.

En el nivel del centro destaca la importancia de la dirección pedagógica del Equipo Directivo, lo que viene a justificar la ausencia de una referencia concreta: en el centro “Juan Ramón Jiménez” este Equipo mantiene un plan de reuniones (vía Claustro fundamentalmente) en las que parece (no se tiene constancia completa) que se trabajan aspectos de planificación.

Luego se identifica a la responsable de la planificación de los Festivales en el centro “Jorge Guillén” (Cecilia) y a maestros que la operativizan (Juan y Ernesto).

En el nivel de Ciclo se identifican los maestros que participan en el desarrollo del Proyecto Curricular de Tercer Ciclo del centro “Jorge Guillén”, y participaciones incidentales en el mismo centro de maestros del Primer Ciclo, en relación con el refuerzo.

En el nivel de aula se observa un abanico de procesos (Programación de aula, desarrollo del proyecto editorial, material propio) y algunas asignaciones temporales al trabajo de planificación. Un cuadro incompleto que hace temer cierta formalidad e incidentalidad de los procesos de reflexión sobre la planificación en ambos centros, y cierto seguidismo en la ejecución de la propuesta editorial.

Sobre los materiales utilizados por los casos estudiados en los procesos de planificación se ofrece una síntesis en el siguiente cuadro:

Cuadro 3.2.11.3. Los materiales con los que se realiza la planificación en los casos analizados: en el centro, en el Ciclo, en el aula.

Maestro	En el centro	En el Ciclo	En el aula
Flora	(Equipo Directivo:) Libros de texto	No consta	- Programación de aula. - Libro de texto: temporalización. - Libro de texto: pertinencia actividades. - Libro de texto / guías didácticas: fichas de trabajo. - Fichas de lectoescritura de compañeras.
Esmeralda	(Equipo Directivo:) Libros de texto	No consta	- Programación de aula. - Libro de texto. - Fichas (material de Educación Infantil): refuerzo.
Raquel	Libros de texto / guías didácticas	- Libros de texto / guías didácticas en la preparación de fichas.	- Programación de Ciclo. - Banco de fichas del centro. - Libros de texto / guías didácticas en la preparación de fichas.
Carmen	No consta	Libro de texto	Libros de texto en los procesos de evaluación
Juan	No consta	No consta	Currículo oficial
Ernesto	No consta	No consta	Currículo oficial
Agustina	No consta	No consta	Libros de texto / guías didácticas
Esperanza	No consta	Libros de texto / guías didácticas de antiguos y el vigente	Libros de texto en los procesos de evaluación
Quintín	No consta	Libro de texto	Libros de texto / guías didácticas
Cecilia	No consta	No consta	- Currículo oficial. - Libros de texto / guías didácticas

En consonancia con lo señalado sobre los aspectos de la planificación en los que participan los maestros, vuelven a aparecer los proyectos editoriales como centro de la planificación (cuadro 3.2.11.1) y, esta vez, como más importante referencia para la misma (cuadro 3.2.11.3).

Se observa un clamoroso vacío en los niveles de centro y Ciclo, salvo la mención al desarrollo del Proyecto Curricular de Tercer Ciclo en el centro “Jorge Guillén”.

En el nivel del aula se mencionan como materiales consultados los documentos que fijan el currículo, sea el marco curricular en el caso de los maestros de Educación física y Música, los especialistas que, paradójicamente, no utilizan libro de texto en la enseñanza; sea la documentación que fija el currículo del centro en los distintos niveles de concreción.

También aparecen los libros de texto (y guías didácticas, en su caso) de que disponen los maestros al haber practicado durante años diferentes propuestas editoriales o haber analizado y haberse quedado con otras que se les ofrecieron en esos años.

Se mencionan experiencias de compañeros con materiales que los maestros de los casos analizados recogen y adaptan a la realidad de su aula.

Sobre el *Seguimiento de la planificación* por los casos estudiados se ofrece una síntesis en el siguiente cuadro:

Cuadro 3.2.11.4. El seguimiento de la planificación en los casos analizados: en el centro, en el Ciclo, en el aula.

Maestro	En el centro	En el Ciclo	En el aula
Flora	No consta	Experiencias con actividades de otros compañeros	- Dificultades de los alumnos en las unidades didácticas. - Evaluación formativa.
Esmeralda	No consta	No consta	Dificultades de los alumnos en las unidades didácticas
Raquel	No consta	Comentarios de Programación de Aula en el seno del Ciclo	
Carmen	No consta	Incidental	Evaluación sumativa
Juan	No consta	No consta	- Evaluación. - Valoración de incidencias sobre uso de espacios.
Ernesto	No consta	No consta	- Evaluación. - Valoración de incidencias sobre uso de espacios.
Agustina	No consta	No consta	- Dificultades de los alumnos en las unidades didácticas. - Evaluación formativa.
Esperanza	No consta	Incidental	- Dificultades de los alumnos en las unidades didácticas. - Evaluación sumativa
Quintín	No consta	No consta	Evaluación formativa
Cecilia	No consta	No consta	Evaluación formativa

En el cuadro 3.2.11.4, sobre seguimiento de la planificación, destacan el papel de los libros de texto para la evaluación formativa y como material de estudio de los alumnos cuyo aprovechamiento se refleja en la evaluación sumativa.

También hay que tener en cuenta que las dificultades en la utilización del espacio del gimnasio (o el patio del colegio) inciden en los cambios introducidos en la planificación de la enseñanza por los maestros de Educación física.

Por lo que respecta a los materiales didácticos, los libros de texto son un artefacto que permite a los maestros registrar qué aprendizajes se van produciendo y con qué calidad. Los maestros de Primer Ciclo comprueban diariamente el grado de dominio sobre la lectoescritura y cálculo cuando sus alumnos les presentan las tareas realizadas. Los de Tercer Ciclo esperan a los exámenes para comprobar qué han aprendido los niños en los procesos de enseñanza - aprendizaje en los que han sido sumergidos los alumnos.

Se puede plantear como corolario interpretativo de este análisis de las concepciones sobre la planificación en los casos estudiados las siguientes cuestiones:

- El centro y el Ciclo son instancias activas para la planificación cuando se elaboran documentos oficiales de planificación: Proyecto Educativo, Proyecto Curricular de Primaria, Proyecto Curricular de Ciclo o al desarrollar la Programación General Anual. El Ciclo parece limitado a una operatividad incidental (tomar algunas decisiones para resolver dificultades de aprendizaje o compartir actividades realizadas) deseable como plataforma de más provechosas y profundas reflexiones. Emergen en este espacio de encuentro de los maestros los materiales de experiencias exitosas de otros compañeros que los demás maestros recogen y adaptan a su clase (conforme han manifestado algunos de los casos analizados).
- El libro de texto es, en buena medida, el agente y el paciente de la reflexión sobre el desarrollo curricular en el Ciclo y el aula. Los libros de texto están en el proceso de elaboración de documentación sobre planificación de la vida del centro; son una fuente documental del Equipo Directivo; no hay una participación de los maestros en su análisis e interpretación, a no ser que les sea encargado dentro de una comisión delegada del Equipo Directivo; la planificación se centra en los objetivos y contenidos que este material propone para la enseñanza en el aula.
- La ficha de trabajo aparece asociada a situaciones de refuerzo y se convierte, para algunos casos, en un espacio profesional, donde se pone en juego la formación y conocimientos de estos maestros que la preparan y utilizan y la posibilidad de discutir su contenido con otros compañeros en el seno del Equipo de Ciclo. Un maestro de uno de los casos, que fabrica material impreso, comienza a estas alturas de su profesión (casi 20 años) a encontrar en este

Equipo un referente de interés, si bien sus compañeros no pueden corresponderle con experiencias en ese sentido.

- No hay referencias a otros materiales didácticos y su influencia en los procesos de planificación, lo que abre posibilidades a que sean otros factores los que coadyuven a su utilización y como factores de innovación: la guía didáctica del proyecto editorial, que sugiera materiales; los procesos de discusión en el Equipo de Ciclo, que proponen experiencias; la riqueza de los ambientes de aprendizaje preparados por los propios maestros en el aula, una suerte de experiencia y práctica personal en el uso exitoso de materiales que refuerza la tendencia a adentrarse en nuevos materiales y nuevas utilidades.

- Parece que se confirma que la planificación, a tenor de la baja actividad desplegada por los maestros en este proceso (a la espera del análisis del producto de las planificaciones), es un proceso administrativo, al menos en los documentos que la concretan hasta el nivel de Ciclo incluido. En el centro “Juan Ramón Jiménez” se vive la planificación con cierta esperanza de proceso de transformación, si bien se trata de manifestaciones de un miembro del Equipo Directivo y no de los maestros de los casos analizados. En el centro “Jorge Guillén” la esperanza hay que señalarla en relación con el entusiasmo que introducen los maestros del Tercer Ciclo al discutir su documento de Ciclo.

- Parece que la Programación de aula es un ejercicio meramente semántico de adaptación del Proyecto Curricular de Ciclo, si bien será necesario esperar al estudio de estos documentos en el segundo nivel de análisis, ya que en este primer nivel (lo que manifiestan los maestros) sólo aparecen indicios.

3.2.2. Análisis de los productos o documentos de planificación.

Como se ha indicado al principio de este Capítulo, el interrogante básico al abordar la forma en que cada maestro planifica es conocer y entender si los materiales y recursos didácticos participan de este proceso. Se discute en este segundo nivel del análisis (de los cuatro en que se divide el segundo análisis, centrado sobre las concepciones y productos de planificación) los procesos de reflexión en el centro, el Ciclo y el aula, a través de los documentos de planificación de estos niveles, para los dos centros de los que provienen los casos. Los procesos de planificación se materializan en una documentación determinada que tiene la particularidad de que es presentada a la Administración educativa por los Equipos Directivos de los centros para su visado. Son, inicialmente, cuidadosos ejercicios de expresión de la orientación y coherencia del currículo ofrecido por el centro, discutidos por los maestros y la comunidad educativa.

Los documentos que se pasan a analizar, para los centros “Juan Ramón Jiménez” y “Jorge Guillén”, son el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Primaria, los Proyectos Curriculares de Ciclo pertinentes (los de Primer y Tercer Ciclo, pues son los que corresponden a los maestros de los casos estudiados en los centros “Juan Ramón Jiménez” y “Jorge Guillén”) y, de manera indirecta (a través de las Memorias de ambos centros), la Programación General Anual. También se da cuenta de las Programaciones de aula de los casos relatados. Son pues cinco documentos dentro de este segundo nivel del segundo análisis.

Se hará referencia a aquellas cuestiones detectadas en el análisis sobre las concepciones pedagógicas y sobre la planificación de los casos estudiados en relación con la documentación de su respectivo centro. Así, los casos de Flora y Esmeralda serán referidos a la documentación del centro “Juan Ramón Jiménez” y los de Raquel, Carmen, Juan, Ernesto, Agustina, Esperanza, Quintín y Cecilia a la documentación del centro “Jorge Guillén”.

Al final de este segundo nivel del segundo análisis se hace una síntesis y un comentario interpretativo para el conjunto de documentos.

3.2.2.1. Proyecto Educativo de Centro.

Como se comentó en la Parte I, el **Proyecto Educativo del centro** es *un instrumento para la gestión, coherente con el contexto escolar, que enumera y define las notas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución* (ANTÚNEZ en CARMEN y ZABALA, 1991, pág. 15). Se dijo que su elaboración requería el consenso de la comunidad educativa y que se planeaba para un período temporal mayor que el resto de documentos del centro (2-3 años frente al carácter anual del resto).

En él se fijan los objetivos (basados en los artículos 1 y 2 de la L.O.G.S.E.), las prioridades y procedimientos de actuación que dan respuesta a los problemas específicos del contexto y los alumnos, tales como la organización general del centro, los objetivos generales de etapa, el Reglamento de Régimen Interior, la coordinación entre sectores de la comunidad educativa y con los servicios del municipio. También deberá constar la participación en programas compensatorios, de cooperación internacional y en los Programas Atenea y Mercurio.

Se va a analizar este primer documento (de los cinco del segundo nivel del segundo análisis) para los dos centros. Para ello se va a utilizar un modelo que puede ser válido para la planificación y organización de un Proyecto Educativo de Centro *que opta por la educación en*

los valores y, más concretamente, para la libertad (RODRÍGUEZ, 1990). El modelo se detiene en:

1. Análisis del contexto: marco legal, municipio, colegio.
2. Señas de identidad: principios institucionales, principios psicopedagógicos (proceso de enseñanza - aprendizaje, metodología, evaluación), principios organizativos, valores.
3. Metas educativas: objetivos pedagógicos, institucionales, de ámbito administrativo, relaciones institucionales.
4. Organización del centro: estructura, espacio, materiales, tiempos, actividades complementarias y extra escolares.

La utilización de este modelo permite al investigador detectar presencias y ausencias en los documentos, porque la estructura de los Proyectos Educativos (como la de buena parte de la documentación de los centros) es bastante libre.

Este análisis está inicialmente orientado a obtener información relativa a la presencia de medios audiovisuales e informáticos.

3.2.2.1.A. El Proyecto Educativo del centro “Juan Ramón Jiménez”

El Colegio “Juan Ramón Jiménez” acababa de elaborar su primer Proyecto Educativo, que entregó a la Inspección de zona en el primer trimestre del curso 1996-97. Se presenta a continuación una síntesis de este Proyecto Educativo, analizado conforme un modelo que da cuenta de tres grandes aspectos: análisis del contexto, señas de identidad y organización (RODRÍGUEZ, 1990):

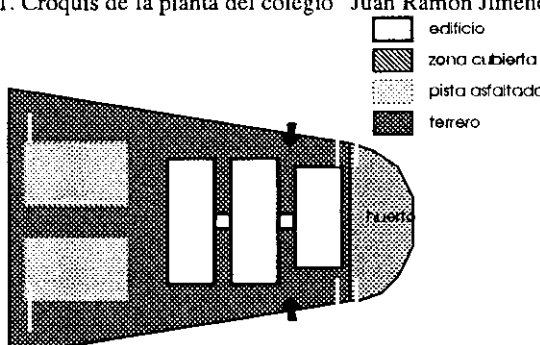
Cuadro 3.2.2.1.A.1. Síntesis del Proyecto Educativo del centro "Juan Ramón Jiménez".

MODELO	COLEGIO "Juan Ramón Jiménez" (1996)
1. Análisis del contexto	Recoge toda la normativa básica sobre centros escolares de Primaria
1.1. El marco legal	
1.2. El municipio	- El centro se encuentra ubicado en la zona alta del pueblo, despejada y poco construida, moderna (menos de 15 años). Los alrededores del colegio son dos amplias avenidas, dos urbanizaciones de clase media - alta y una barriada de clase media - baja, en fase de remodelación. - Los servicios culturales del pueblo son: Polideportivo Municipal, Auditorio, Biblioteca Municipal, Universidad Popular. Otros centros escolares en la zona son varias escuelas infantiles, una de las cuales depende de este centro, de titularidad pública y privada, y un Instituto de Secundaria, del que depende administrativamente este colegio. En el municipio se cuentan hasta 3 escuelas infantiles y 14 Centros de Primaria. El Proyecto Educativo destaca las posibilidades medioambientales del entorno, en cuanto a recursos naturales e instalaciones, lo cual es matizable. - Características socioculturales: identifica una población dedicada al sector terciario, en un pueblo con poca industria. También es ciudad dormitorio. Según una encuesta a padres realizada durante el curso 1995-96, se sitúan en estatus social y cultural medio (80%), con grupos de nivel alto y grupos de nivel bajo. La juventud de las familias de la zona está suponiendo baja matriculación, si bien una barriada próxima está en construcción y ello puede suponer un fuerte crecimiento. - Características del alumnado: No consta. Sí se definen las expectativas del alumnado: según una encuesta a padres realizada durante el curso 1995-96, un 50% de los mismos prefieren que sus hijos continúen estudios medios y superiores, y el resto esperan orientarlos al campo profesional. Se incluye en el proyecto como necesidades del alumnado la atención a la diversidad y la orientación. - Proyección del centro en el entorno: Piscina y Polideportivo. Contactos con Ayuntamiento, Casa de Cultura, Universidad Popular. Se compaginan actividades (obras de teatro, día de la bicicleta, feria del libro). También se incluye en la Programación General Anual las <i>aulas abiertas</i> (apertura de la biblioteca en horario extra escolar y talleres).
1.3. El colegio	- Comienza a trabajar en 1977. Recoge entonces dos tipos de alumnado, la barriada popular y la zona de clase media. Comienza con transporte escolar. - Nº Unidades = 20, con 2 unidades en los cursos 1º a 6º de Primaria. También cuenta con 2 unidades en 1º y 2º de E.S.O. y 2 en el antiguo 8º de E.G.B.

Cuadro 3.2.2.1.A.1. Síntesis del Proyecto Educativo del centro "Juan Ramón Jiménez" (continuación).

MODELO	COLEGIO "Juan Ramón Jiménez" (1996)
2. Señas de identidad	- No se indican.
2.1. Principios institucionales	
2.2. Principios psicopedagógicos ²	- Proceso planificado e intencional que pretende el crecimiento del alumnado, organizando experiencias y situaciones con las que construir aprendizajes significativos, desarrollando actitudes positivas que le permitan integrarse de forma activa y creativa en la sociedad.
2.2.1. La educación ³	- Es un proceso de individualización y socialización.
2.2.2. El alumno	- Se pretende una persona íntegra, potenciando sus posibilidades físicas, intelectuales y afectivas; que conozca y comprenda las cualidades y limitaciones propias y ajenas. - Se da la mayor importancia a potenciar la autoestima de los alumnos.
2.2.3. El maestro	- Crea ambientes favorables y seguros. - Motiva. - Apoya y potencia la construcción de aprendizajes. - Conoce y respeta ritmos del alumno e intenta compensar las diferencias individuales. - Selecciona procedimientos y actividades. - Propicia la interacción. - Colabora con las familias y está abierto al entorno. - Genera actitudes para la convivencia, el aprendizaje y la integración futura en la sociedad.
2.2.4. Proceso de enseñanza - aprendizaje	- Relación interpersonal en la que el profesor (partiendo de la realidad del alumno) motiva y orienta el desarrollo de sus capacidades; favoreciendo la reflexión, el diálogo y la creatividad. 1) parte del conocimiento de la realidad psicológica, escolar y social de cada uno de los alumnos. 2) motiva e ilusiona. 3) potencia el aprendizaje individual y el surgido de la interrelación. 4) favorece la relación con familias y entorno.
2.2.5. Metodología - Actividades	- Significatividad de los aprendizajes. - Individualización. - Socialización. - Globalización. - Actividad. - Autonomía. - Creatividad. - Dirigida a conseguir objetivos generales y curriculares (sic). - Para favorecer la autoestima, se fomentan actividades que favorecen la valoración personal, el trabajo en equipo, la ayuda desinteresada y el gusto por lo bien hecho.
2.2.6. La evaluación	- Obtener información para reorganizar procesos de enseñanza - aprendizaje. - Procesos de aprendizaje: formativa, sumativa, flexible en instrumentos, global. - Procesos de enseñanza: organizativa (aula, recursos, relaciones, coordinación) y curricular (objetivos, distribución de contenidos, idoneidad metodológica, validez de criterios, adaptación curricular).
2.3. Principios organizativos ⁴	- El centro es un lugar de encuentro donde diversos sectores de la comunidad aúnan esfuerzos, en estrecha colaboración, comprometidos con sus propias responsabilidades y desde el respeto a las competencias ajenas. - La institución define sus objetivos y estrategias en pro de una enseñanza científica y de calidad, con una estructura orientada a lograr la máxima eficacia.
2.4. Valores	1. Cuidado del entorno y responsabilidad. 2. Espíritu crítico. 3. Esfuerzo y trabajo. 4. Respeto y colaboración. 5. Estilos de vida saludables. 6. Organización. 7. Participación. 8. Formación permanente del profesorado. 9. Apertura del colegio al entorno.

Cuadro 3.2.2.1.A.1. Síntesis del Proyecto Educativo del centro "Juan Ramón Jiménez" (continuación).

MODELO	COLEGIO "Juan Ramón Jiménez" (1996)
3. Metas educativas 3.1. Objetivos pedagógicos ⁵	1. Educación integral, desarrollo de capacidades, partícipes activos. 2. Solidaridad y no discriminación. 3. Autonomía personal. 4. Creatividad y capacidad investigadora. 5. Trabajo en equipo.
3.2. Objetivos institucionales	1. colaboración de los distintos sectores de la comunidad educativa. 2. relaciones sistemáticas de colaboración con instituciones de zona. 3. participación del profesorado en formación.
3.3. Objetivos de ámbito administrativo	1. instrumentos eficaces de comunicación interna y externa. 2. facilitar la gestión administrativa a cualquier usuario del centro. - mejora de dotación material del centro.
3.4. Objetivos relacionales	- implantación, respeto y observancia del Reglamento de Régimen Interior.
4. Organización del centro 4.1. Estructura organizativa	- Define la propia de un centro con estas unidades.
4.2. Espacios y mobiliario	- Comunes: gimnasio, comedor, biblioteca, laboratorio, aulas de plástica, aulas de audiovisuales, aula de música, pabellón de psicomotricidad, tutorías, patio, huerto, sala de profesores. - Elementos materiales: 1 edificio (dos plantas). - 1ª planta: caja del conserje, hall, despachos del Equipo Directivo (dirección, jefatura de estudios, secretaría), fotocopiadora, sala de profesores, sala de usos múltiples (audiovisuales), gimnasio, comedor, cocinas, biblioteca, aula de música, aulas de 1º a 4º. - 2ª planta: aulas de 5º y 6º, 1º de ESO y 8º de E.G.B. (Curso 1996-97), 3 tutorías, laboratorio. En el exterior, un huerto escolar, dos pistas asfaltadas para fútbol sala y baloncesto, y zona de tierra. - Servicios de comedor, transporte escolar y biblioteca.
	Figura 3.2.2.1.A.1. Croquis de la planta del colegio "Juan Ramón Jiménez".  ☐ edificio ☒ zona cubierta ☒ pista asfaltada ☒ terreno
4.3. Materiales	- cada profesor dispondrá del material fungible necesario para la actividad docente. - máquinas, aparatos, instrumentos, herramientas: a cargo del coordinador correspondiente.
4.4. Tiempos	- horario escolar vigente.
4.5. Actividades complementarias y extra escolares	- desarrollan aspectos del Proyecto Educativo. - si interesan y convienen a la mayoría del grupo (sic). - no interfieren gravemente en la marcha del centro.

Como notas que destacar en el Proyecto Educativo del centro "Juan Ramón Jiménez", de acuerdo con el cuadro 3.2.2.1.A.1., se señalan las siguientes:

- Análisis del contexto:

- Hay una preocupación por incardinar el Proyecto en el entorno. Se hace una encuesta, impulsada por el Equipo Directivo, para conocer de primera mano las características de las familias a las que atiende el centro en el momento en que se confecciona este documento.

- **Señas de identidad:**

- Se observa que se ha producido un proceso de discusión sobre los elementos que enmarcan las señas de identidad del centro.
- Se da cabida a ejercicios de enseñanza diversos, en los que se pueda practicar el trabajo con alumnos concretos, y se consiga generar procesos de superación personal y aprendizajes de dominio, y también procesos globalizadores que conduzcan al aprendizaje de estrategias. Los valores que defiende se identifican mayoritariamente con la primera línea de enseñanza.
- En coherencia con lo anterior, se prevé un control técnico de la educación acompañado de una evaluación de procesos.
- En las cuestiones organizativas, se identifica con un sistema empresarial.

- **Metas y objetivos:**

- Es una replica resumida de la legislación. Llama la atención a la referencia sobre el Reglamento de Régimen Interno para los objetivos relacionales. Se podría interpretar cierto ánimo coercitivo pero es más plausible pensar en que es un centro en el que gusta recoger por escrito todas sus reflexiones, y de este documento se sienten orgullosos.

- **Organización:**

- Se hace hincapié en las funciones de la estructura organizativa, tal y como las define la legislación, pero que se han llenado de contenido, les sirve y de la que se sienten orgullosos, como se ha visto en el análisis de las concepciones de planificación de los casos de este centro.
- El centro ha reconvertido un espacio en gimnasio para solventar las necesidades derivadas de introducción de la Educación física en el currículo. También ha reconvertido una zona para ajardinar en un proyecto de huerto, que coordina un maestro del final de la Primaria y que, ocasionalmente, visitan los alumnos de Educación Infantil. Ninguna de las maestras de los casos analizados para este centro han hecho uso del mismo. Tampoco se extiende el Proyecto Educativo en este aspecto.
- Los criterios sobre uso de material son exclusivamente gerenciales.
- Las actividades no lectivas tienen una función subsidiaria en el trabajo de los maestros.

La práctica de la enseñanza que propone el Proyecto Educativo del centro “Juan Ramón Jiménez” está orientada hacia la coordinación en las metodologías practicadas con la base de una terminología discutida y común.

Es un centro pequeño con aspiraciones de excelencia en sus logros, toda vez que expresa en varias cuestiones, como la conexión con las necesidades de la comunidad, con la encuesta (*análisis del contexto*), los procesos de discusión y evaluación que se han desarrollado o prevé (*señas de identidad*) y lo destacado de los criterios organizativos (*organización*). No se profundiza en la definición de un marco propio para el ejercicio de la enseñanza como el que se pretende con la definición del Proyecto Educativo para un centro sino que se propone uno bien abierto para dar cabida a cuantos se planteen.

En lo que respecta al material, aparece en el apartado de organización en tanto que un aspecto sobre el que realizar un control y custodia. No hay indicativos de un uso coordinado y potenciador, por otra parte tampoco destacados en otros aspectos. Queda a la libre intención de los sucesivos Equipos Directivos el poner en marcha esta actividad que repercuta en la trayectoria del centro y, además, en sus señas de identidad.

La única nota discordante con este análisis del Proyecto Educativo del centro “Juan Ramón Jiménez” es que considera con detenimiento la construcción de material adaptado en el campo de las necesidades educativas especiales. El centro asume de esta forma su función reparadora o remedial.

Diez años de insistencia administrativa en este aspecto han conseguido que determinadas acciones, en nuestro interés las relativas a materiales curriculares, queden definidas en Proyectos concretos como éste y haya una coordinación, como han indicado las maestras en el análisis sobre su concepción de la planificación.

3.2.2.1.B. El Proyecto Educativo del centro “Jorge Guillén”.

Se presenta a continuación una síntesis del Proyecto Educativo del centro “Jorge Guillén”, analizado conforme un modelo que da cuenta de tres grandes aspectos: análisis del contexto, señas de identidad y organización (RODRÍGUEZ, 1990):

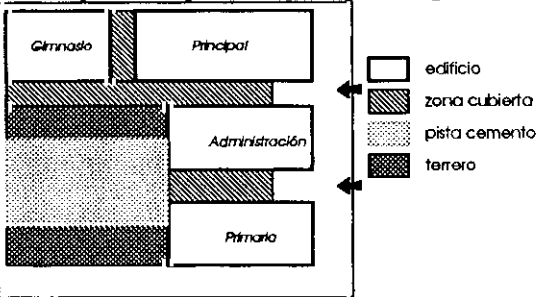
Cuadro 3.2.2.1.B.1. Síntesis del Proyecto Educativo del centro “Jorge Guillén”.

MODELO	COLEGIO “JORGE GUILLÉN” (1992)
1. Análisis del contexto	- No se indica
1.1. El marco legal	
1.2. El municipio	- El centro se encuentra ubicado en el mismo pueblo, alejado de vehículos, complejos industriales, vía del tren. El campo y el bosque están a 200 m. - Los servicios culturales del pueblo son: Polideportivo, Casa de Cultura, Biblioteca Municipal e importante zona histórico monumental. Otros centros escolares son tres escuelas infantiles públicas y una privada. El Proyecto Educativo menciona en su <i>Introducción</i> las posibilidades del entorno, verdaderamente rico en recursos naturales. - Características socioculturales: identifica tres grupos de población: 1º, familias cuya dedicación depende de la Hostelería: dependen del turismo. <i>No tienen vacaciones que coincidan con las escolares</i>; 2º, familias que provienen de otras provincias y residen por motivos laborales. <i>Estas familias son las más afectadas por los períodos de crisis económica y laboral</i>; 3º, familias jóvenes provenientes de Madrid, que se desplazan diariamente a la capital a trabajar. Su estancia en la residencia familiar es menor que otros padres. - Características del alumnado: identifica <i>población adaptada</i>. Los inmigrantes son pocos, <i>no presentan ninguna dificultad</i>. También hay un grupo de población proveniente de los centros de acogida de Menores de la C.A.M., que tienen <i>características especiales de comportamiento</i>. También señala las expectativas del alumnado: La mayoría de la población es de nivel cultural medio, no está vinculada al sector hostelero, y suele continuar en los Institutos de Educación Secundaria. Los alumnos del grupo anterior que <i>no superan la Primaria</i> se dirigen hacia las Escuelas Taller, las Casas de Oficio, los Programas de formación y empleo de la C.A.M., o los Programas de Garantía Social. Los alumnos de familia hostelera suelen dirigirse hacia el negocio familiar. - Proyección del centro en el entorno: presidida por la <i>normalidad</i> en las relaciones con A.P.A., grupos de vecinos y Polideportivo. El centro se define como <i>abierto</i> a la colaboración, que concreta en el uso de los edificios escolares para escuela deportiva, escuela de madres y talleres. Con el centro también colabora la Policía Municipal (educación vial).

Cuadro 3.2.2.1.B.1. Síntesis del Proyecto Educativo del centro "Jorge Guillén" (continuación)

MODELO	COLEGIO "JORGE GUILLÉN" (1992)
1.3. El colegio	- Construido en 1975. Unificó las aulas que antes estaban diseminadas por el pueblo, en los edificios del Ayuntamiento, Correos,... - Nº Unidades = 27. Cuenta con 4 unidades en 1º, 3 desde 2º a 6º, 4 en 1º y 2º de E.S.O. y 3 de 8º de E.G.B.
2. Señas de identidad	- Art. 2. de la LOGSE.
2.1. Principios institucionales	- Se matizan los objetivos a), b), g) y j) de la siguiente manera: conforme recursos humanos y materiales, dentro de sus competencias, a través de las actividades extra escolares y complementarias, potenciando la relación cultural con el entorno.
2.2. Principios psicopedagógicos ⁶ .	- No consta una definición expresa de educación.
2.2.1. La educación	
2.2.2. El alumno	- No consta.
2.2.3. El maestro	- No consta.
2.2.4. Proceso de enseñanza - aprendizaje	- <i>Utilizamos un aprendizaje integrador, participativo, activo y significativo.</i> Se parte del nivel de desarrollo de los alumnos, se asegura la construcción de aprendizaje significativo, se movilizan los aprendizajes previos, se procura la memorización, se adapta a la realidad que se vive, <i>es persistente.</i> - <i>La combinación y el uso de diferentes técnicas consiguen un mejor y mayor aprendizaje en nuestros alumnos y alumnas.</i>
2.2.5. Metodología - Actividades ⁷	1. El profesor es un guía - mediador/orientador que: facilita y organiza la información, combina trabajo individual y de grupo, hace participativa la evolución de los temas a tratar, combina actividades de forma que no se desunen las escolares de las extra escolares. 2. Se realizan adaptaciones curriculares. 3. Se debe adecuar el proceso de enseñanza - aprendizaje a las necesidades de los alumnos, en particular su ritmo de trabajo y estilo de aprendizaje. 4. Se facilitará la coordinación de profesores para planificar y decidir medidas de intervención como respuesta a las necesidades de los alumnos. - Se menciona que <i>la línea metodológica implica una formación continuada del profesorado.</i> Se incluye un listado de actividades de formación en las que han participado, entre otros los proyectos Atenea y Mercurio y CEMAVI (Cursos de Audiovisuales).
2.2.6. La evaluación	- Evaluación continua y criterial. Parte de la observación directa (listas de control, diarios), planificada y sistemática. Incluye evaluación inicial, que permite el desarrollo de la programación. - Se pretende que los alumnos participen en los procesos de evaluación. - <i>Promoción: conforme legislación, con adaptaciones curriculares en Ciclo siguiente.</i> En caso de duda, se recurre a la Comisión Pedagógica de Centro y al Equipo Psicopedagógico.
2.3. Principios organizativos ⁸	- Se mencionan los legales.
2.4. Valores	1. Solidaridad, tolerancia y respeto. Los dos últimos tienen una proyección fuera del centro, <i>acercándonos y comprendiendo los distintos hechos que surgen en nuestra sociedad y que afectan de una manera u otra la vida escolar.</i> 2. Comprensión. 3. Cooperación. <i>Proponer modelos de comportamiento en los que nos demos cuenta que trabajar juntos es construir algo que nos satisfaga a todos.</i> 4. Sentido de la justicia. 5. Defensa de la paz. 6. Aceptación de uno mismo y afán de <i>superación</i> (el valor más prolijamente descrito). Autoestima, espíritu crítico, iniciativas, responsabilidad, aceptar realidad, trabajo bien hecho, limpieza, sinceridad. 7. Creatividad.
3. Metas educativas	1. tolerancia, 2. hábitos de trabajo en orden, 3. inquietudes, 4. capacidades - autonomía, 5. autocrítica, 6. capacidades - formación integral, 7. respuesta a necesidades, 8. igualdad de oportunidades, 9. cultivar en el alumnado la actitud de trabajo, esfuerzo y constancia.
3.1. Objetivos pedagógicos ⁹	
3.2. Objetivos institucionales	1. colaboración con centros educativos, 2. participación en el entorno, 3. reafirmar el carácter renovador del centro, favoreciendo la adopción de las mejores condiciones materiales y de formación del profesorado.
3.3. Objetivos de ámbito administrativo	- No constan.
3.4. Objetivos relacionales	- Ámbito humano y convivencial: 1. hábitos democráticos, 2. respeto a derechos, 3. respeto de normas, 4. enseñar principios éticos y sociales, 5. respeto a la diversidad.
4. Organización del centro	- Consejo Escolar (y dos Comisiones, Económica y de Convivencia). - Equipo Directivo (Director, Jefe de Estudios, Secretario).
4.1. Estructura organizativa	- Comisión Pedagógica de Centro (con Equipo Directivo, coordinadores de Ciclo y orientador). - Claustro.
4.2. Espacios y mobiliario	- Elementos materiales: cuatro edificios. - A) Administración (una planta): dirección, jefatura de estudios, secretaría, fotocopidora, sala de profesores, biblioteca, despacho A.P.A., despacho psicólogo. - B) Edificio Primaria (dos plantas): 2+2 aulas de primaria. - C) Edificio Principal (dos plantas): Planta baja, cocina/comedor (300 p.), 10 aulas, 3 despachos tutoría, biblioteca primaria; Planta primera, 10 aulas, 5 despachos tutoría, aula música/Audiovisuales, aula informática, laboratorio, aula educación artística, biblioteca <i>Segunda Etapa</i> . - D) Gimnasio: con escenario, 2 despachos tutoría. En el exterior, un patio de recreo con pista deportiva de cemento y zona de tierra. - Servicios de comedor, transporte escolar y biblioteca.

Cuadro 3.2.2.1.B.1. Síntesis del Proyecto Educativo del centro “Jorge Guillén” (continuación)

MODELO	COLEGIO “JORGE GUILLÉN” (1992)
4.2. Espacios y mobiliario (continuación)	Figura 3.2.2.1.B.1. Croquis de la planta del colegio “Jorge Guillén”. 
4.3. Materiales	- No constan.
4.4. Tiempos	- No constan.
4.5. Actividades complementarias y extra escolares	- No constan.

Las principales características del Proyecto Educativo del centro “Jorge Guillén”, que se aprecian en el cuadro 3.2.2.1.B.1., son:

- Análisis del contexto:
 - Se ha completado este análisis con unas interesantes hipótesis sobre la población beneficiaria de la actividad del centro, contrastada por la experiencia cotidiana de maestros que viven desde hace años en el municipio.
 - Señas de identidad: hay cierta literalidad en la transcripción de las referencias legales sobre el papel de los centros educativos.
 - La enseñanza que se desea practicar queda enmarcada en unos principios muy generales, si bien se hace hincapié en el valor de la superación personal.
- Metas y objetivos:
 - Es un ejercicio a caballo entre la literalidad de la legislación y la afirmación de la *formación de carácter* individual.
 - Contrasta con la presentación de los valores del centro, donde se aprecia una tradición en la discusión de éstos.
- Organización:
 - Repite las funciones de la estructura organizativa, tal y como las define la legislación.
 - Los espacios están sometidos a la importante demanda de plazas que soporta. El centro está saturado y no puede cumplir sus funciones originales: antiguos laboratorios son ahora aulas o zonas de desdoblamiento de grupos (Religión y Alternativa de Estudio).
 - No hay criterios sobre uso de material. No hay una reflexión sobre la participación y lo que el centro hará en el futuro en relación con su participación en el programa de Nuevas Tecnologías. El centro dispone de un aula de informática y tiene una dotación de magnetoscopios y televisores. Sólo se menciona el programa el Atenea (también en el apartado 3.2.: objetivos institucionales) como parte de la formación continua de los maestros.

En el centro se ha utilizado la documentación legal con cierta literalidad, lo que limita el proceso de discusión que supone la definición de un documento tan importante como el Proyecto Educativo.

Al preguntar al Director sobre los documentos del centro, se manifiesta con ironía primero y luego con cierto hastío por tener que confeccionar documentos de este tipo:

- *Entrevistador: Es que la enseñanza privada utiliza de bandera de enganche precisamente [que] el tema de las nuevas tecnologías [aparezca en sus señas de identidad]. Director: ¡Ahí está precisamente! Nosotros lo que estamos es masificados y nos sobra gente [Entrevista Director “Jorge Guillén” 10/4/97, Audio 2.4.].*

- *Entrevistador: el proyecto Atenea, al que pertenece el centro, tendría que estar en el Proyecto educativo. Director: Ya, es que el Proyecto Educativo si empiezas a poner todo esto lo empiezas a hacer amplísimo. Y tampoco queríamos que fuese un mamotreto [...] Y luego depende el Proyecto Educativo de qué colegio y para qué. Si es un colegio nuevo que necesita clientela... El otro día venía en “Escuela Española”, en “Magisterio Español”, el programa que están haciendo algunos colegios, concretamente uno de Logroño, lanzando pasquines y todo, claro, se están quedando sin gente [Entrevista Director “Jorge Guillén” 10/4/97, Audio 2.4.].*

La confección de documentos no gusta tampoco a algunos maestros, como se comentó del Jefe de Estudios y del caso de Ernesto.

La práctica de la enseñanza que propone el Proyecto Educativo del centro “Jorge Guillén” es de total libertad. El eclecticismo de los valores propugnados es conveniente en tanto las prácticas se pueden orientar en los límites de la Constitución y las leyes educativas.

Ello es saludable, pero no ofrece un marco de cooperación y coordinación necesario para mejorar los usos del material y el espacio del que disponen en el centro.

A algunos maestros con sus prácticas centradas en libros de texto les podría ayudar tener principios o criterios en el Proyecto Educativo sobre aprovisionamiento de material y optimización de recursos para conducir a una reflexión sobre otros usos posibles de los materiales curriculares. E incluso patrones de actividad. En el apartado de *actividades* del modelo con el que se han comparado los Proyectos Educativos, RODRÍGUEZ (1990, pág. 87 y ss.) propone no sólo introducir los criterios generales, sino concretar un abanico de actividades, tales como: consulta de documentación, recogida de datos, elaboración de dossiers, conferencias, realizaciones manuales, debates orales, realización de murales, realización de audiovisuales, encuestas y ordenación de datos, visitas, coloquios con adultos, inicio al manejo de instrumentos informáticos, realización de murales, realización de exposiciones, ejercicios de asimilación, recuperación y profundización; reportajes cinematográficos, dramatizaciones rítmicas, escenificaciones, elaboración de materiales, realización de ficheros sobre conceptos - vocabulario, realización de experimentos, elaboración de periódicos, elaboración de pro-

gramas de radio, manejo de instrumentos musicales, ejercicios de control, creaciones literarias, contemplación de imágenes, resúmenes, solución de problemas, colecciones.

Los maestros están ávidos de actividades nuevas, y aprovechan en este centro cualquier ocasión para hablar de ellas, practicarlas y comentarlas.

Como en el centro “Juan Ramón Jiménez”, en el centro “Jorge Guillén” está contemplada la construcción de material adaptado a las dificultades de aprendizaje.

Sin embargo, otra tradición que se evidencia por ejemplo en el caso de Raquel, como guardar material curricular, sea para dificultades de aprendizaje o para la enseñanza en general, sean *juegos* o material impreso, no se recoge en el Proyecto Educativo. Esta necesidad de guardar, algún maestro lo califica *almacenamiento*, se sabe que a la larga supondrá que los maestros dispondrán de materiales interesantes para los distintos Ciclos, porque lleva *poco tiempo* la actual ordenación del sistema educativo.

Para terminar, el que no aparezca la definición de criterios de utilización de materiales informáticos en el Proyecto Educativo es, al menos, chocante. Cuando el Director justifica que su existencia no se incluya en este documento en situaciones de masificación quizás olvida que su centro es el único público del municipio y que la población a la que atiende no tiene una posibilidad real de trasladar a sus hijos a otro todos los días.

Tampoco hay una previsión de mejora del conjunto de ordenadores de que dispone el centro ni de adquisición de *software* educativo, por continuar con la mención de la situación de los materiales informáticos en el seno del centro, en la fase de extensión del Programa de Nuevas Tecnologías, toda vez que algunos maestros se quejan del estado calamitoso del aula de ordenadores.

Como cuestiones para discutir sobre ambos centros está la influencia del proceso de discusión de este importante documento en la configuración de las prácticas educativas. Aparece el sentido remedial de determinados materiales como las fichas de trabajo, que ya marca el Proyecto Educativo, la falta de una visión de conjunto sobre el papel de los materiales y también aparece que la iniciativa sobre la utilización de material informático queda a la discrecionalidad de los maestros que se quieran implicar. Todas estas cuestiones serán discutidas e interpretadas al final de este apartado.

3.2.2.2. Programación General Anual.

La **Programación General Anual** es elaborada por el Equipo Directivo, informada por el Claustro y aprobada por el Consejo Escolar. La Programación General Anual incluye el

Proyecto Educativo, los Proyectos Curriculares de etapa, el programa de actividades extra-escolares, una Memoria administrativa (organización del centro, estadísticas, situación de instalaciones y equipamiento), y criterios pedagógicos para confección de horarios de alumnos. Se trata de un documento que refleja la coordinación de las actividades educativas y de los estamentos de la comunidad escolar en el funcionamiento del centro.

Se va a analizar este segundo documento (de los cinco del segundo nivel del segundo análisis, productos de planificación en el análisis de las concepciones sobre planificación) para los dos centros. Se ha utilizado la Memoria como documento de análisis de la Programación General. Al tratarse de un corolario de la documentación del centro, el análisis se ha centrado en la presencia de materiales curriculares: en relación con los Ciclos, en apartados específicos.

Antes de continuar, hay que señalar que la única prescripción tradicional sobre materiales curriculares en la elaboración de la Programación General de Centro está relacionada con los libros de texto.

Un ejemplo de esta tradición son unos materiales comerciales para ayudar en la gestión de centro (MARTÍN BRIS en ASENSI, 1992, pág. 13). En este material se señala como último apartado, de los 19 que contiene el modelo que ofrecen, el denominado *Libros de texto*. Este apartado incluye un cuadro de doble entrada para que el Equipo Directivo señale curso por curso: 1. utilización de libros de texto (sí/no), 2. funcionamiento de biblioteca de aula (sí/no), 3. cambio de libros de texto para el presente curso, 4. *todos los alumnos del grupo tienen el mismo libro*; y unas preguntas abiertas sobre cómo y quién ha decidido los cambios de libros de texto y qué otros materiales impresos han utilizado y en qué forma (complementarios, sustitutivos).

3.2.2.2.A. La Programación General Anual del centro “Juan Ramón Jiménez”.

Se presenta a continuación un cuadro resumen sobre la Programación General Anual del curso anterior a partir del documento relativo a la Memoria:

Cuadro 3.2.2.2.A.1. Síntesis de la Programación General Anual del centro “Juan Ramón Jiménez”, a partir de la Memoria de este centro.

MEMORIA DEL CENTRO Curso 1995-96	COLEGIO “Juan Ramón Jiménez” (1996)
Alumnos	de Primaria: 154 alumnos. Profesorado (atiende también 2 unidades de E.S.O.). Nº = 24. Edad media: no consta. Profesores de: Primaria (20), Matemáticas (3), Educación Física (3), Ciencias Sociales (1), Inglés (4), Música (1) y Lengua (1). Atienden 24 unidades.
Primer Ciclo	15 actividades complementarias, entre ellas Taller de radio, Biblioteca de aula, Exposición de trabajos, Concurso de cuentos y Mercadillo de juguetes.
Segundo Ciclo	9 actividades complementarias
Tercer Ciclo	9 actividades complementarias
Material Didáctico	- Todos los cursos han utilizado un <i>libro de texto único</i> (sic) y material complementario. Existen bibliotecas de aula. - En Segundo Ciclo se ha revisado la utilización de los cuadernos de Plástica y de Conocimiento del Medio. También la utilización de los medios audiovisuales. - Los equipos de Ciclo han revisado la coherencia de los materiales didácticos utilizados y los Proyectos curriculares de Ciclo. - También se ha revisado la normativa sobre adaptaciones curriculares y evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales. Como propuesta para el curso 1996-97 se indica la necesidad de contemplar en el horario la elaboración de materiales de refuerzo. - En la Evaluación del Centro, contestada por el Claustro de profesores (14 de los 26) y por los padres del Consejo Escolar, se hace referencia a los materiales en diversos ítems. Se valoran de forma satisfactoria o muy satisfactoria los siguientes: F4: se aplica una metodología no discriminatoria; F5: se desarrollan los temas transversales de forma programada previamente; G7: el equipo directivo facilita el cumplimiento de la programación y la organización prevista, facilitando y gestionando los medios oportunos; N5: se aplican las normas de intercambio y uso del material inventariP1: los profesores conocen los recursos del entorno que pueden ser utilizados able: lugares, tiempo, personas responsables; y N6: se conoce en todo momento la relación de material existente y las personas responsables del mismo. - No se contestan los siguientes: D6: se determina el material didáctico más adecuado a las materias; F1: en el equipo de coordinación pedagógica se coordina la aplicación de los diseños metodológicos realizados en cada área; y F3: se desarrolla una metodología activa y participativa. - Y hay división de opiniones sobre el siguiente: R4: se tienen los medios necesarios para llevar a cabo la recuperación (0 MS, 3 S, 4 PS, 5 I, 2 NC) - Como propuesta de mejora, se puede entresacar una en la que se pide que se propicien medios más idóneos para llevar a cabo las recuperaciones.
Biblioteca	Ha sido muy positiva la apertura de la biblioteca de alumnos de 14 a 15 h., atendida por una monitora de la empresa de comedor. Ha sido informatizada (2200 vol.), tiene 250 usuarios, se le supone incidencia en el medio familiar y ha permitido apoyo al desarrollo curricular: se han puesto libros de consulta al alcance de los niños y se ha integrado su funcionamiento en el del centro.
Audiovisuales	No consta.
Laboratorios	No consta.
Gimnasio	Se ha instalado una biblioteca en el aula que se destinaba para gimnasio. El aula que se destinaba a televisión y vídeo se ha utilizado como gimnasio alternativo. Permite rentabilizar los espacios y poder utilizar la biblioteca durante todas las horas lectivas.
Informática	No disponen.

La Memoria del “Juan Ramón Jiménez” tiene un acusado matiz gerencial. Se da cuenta a la Administración de datos que pueden interesar a ésta. Se dice en un momento que el grado de cumplimiento de las actividades programadas (para clase; no se aclara, pero se mencionan los niveles individual, de pequeño grupo y de gran grupo) nunca es inferior al 90% en todos los casos.

Hay, con todo, una buena muestra de lo que enunciaba el Proyecto Educativo, por cuanto se ha hecho un trabajo coordinado de análisis de las actividades comunes del centro. En concreto, la Memoria refleja el de relación de libros de texto con Proyectos Curriculares, y

el papel de los materiales adaptados en los procesos de respuesta educativa en necesidades educativas especiales.

Un recurso en alza, junto a la utilización del libro de texto, son las bibliotecas de aula, porque se señala su existencia, que destaca junto a la reflexión sobre la gestión de la biblioteca del centro. En la escuela, los maestros tienden a ignorar aquello que es parte tradicional de su trabajo.

Otros datos aportados por la Memoria son los grados de satisfacción con diversos aspectos de la enseñanza. De su lectura, y siempre pensando en los materiales, se observa que:

- los procesos de evaluación no convencen ni interesan (sólo contesta la mitad de los profesores);
- la amplitud de criterios en el Proyecto Educativo refleja una falta total de coordinación en los procesos de enseñanza emprendidos por cada maestro en su aula (ítems D6 a F3);
- hay una coordinación satisfactoria en las actividades generales que involucran a todo el centro (ítems F5 y G7);
- se puede insistir en la cuestión de la respuesta pedagógica: se siente la necesidad de conocer bien qué material hay disponible y hace falta más material (ítems N6 y R4).

Como resultados del análisis de la Programación General Anual (de forma indirecta, a través de la Memoria Anual del centro “Juan Ramón Jiménez”) se observa una preocupación por los materiales impresos, ya sean libros de texto, material de consulta o fichas de trabajo. Esta preocupación indica más de la necesidad de vertebrar el currículo que se desarrolla en el centro (en torno a los libros de texto) que de coordinar el uso del material impreso. También aparecen cuestiones de tipo gerencial como la disponibilidad de determinados recursos como libros de consulta y lectura en las bibliotecas de aula. En el ámbito de la actuación de los maestros sólo aparecen (como en el Proyecto Educativo) las fichas de trabajo. Si no fuera por esta última cuestión, parecería que los usos de los materiales quedarían relegados a la discrecionalidad de cada maestro. Y ello tiene como posibles consecuencias que las iniciativas exitosas y enriquecedoras en el aula no se puedan compartir entre los maestros, con lo que se estaría abocado en este centro a una práctica aislada. Esta cuestión convendrá acotarla en el análisis de los restantes documentos.

3.2.2.2.B. La Programación General Anual del centro “Jorge Guillén”.

Se ha procedido a un vaciado similar al del centro “Juan Ramón Jiménez”, utilizando la Memoria Anual para entender la Programación General del centro “Jorge Guillén”:

Cuadro 3.2.2.2.B.1. Síntesis de la Programación General Anual del centro “Jorge Guillén”, a partir de la Memoria de este centro.

MEMORIA DEL CENTRO Curso 1995-96	COLEGIO “Jorge Guillén” (1996a)
Alumnos	de Primaria: 468 (y 226 de ESO), con 209 alumnos en comedor, 101 en transporte público, 39 repetidores, ningún diagnosticado con necesidades educativas especiales, aunque 48 alumnos están en grupos de recuperación. Tienen 14 extranjeros. - Profesorado (atiende también 7 unidades de E.S.O.). Nº = 33. Edad Media = 38 años. Especialidad: Primaria (20), Matemáticas (3), Educación Física (3), Ciencias Sociales (1), Inglés (4), Música (1) y Lengua (1). Atienden 30 unidades.
Primer Ciclo	- Se especifica que en las reuniones de Ciclo se han tratado problemas metodológicos y didácticos. - Se ha profundizado en la globalización con el resto de áreas: se toma como referencia el método editorial (sic) y la práctica pedagógica. - Se han hecho aportaciones a los proyectos Atenea y CEMAVI. - Música Primer Ciclo: se ha centrado en los bloques 1. expresión vocal y auditiva, 2. movimiento rítmico y danza, y 6. dramatización - Educación Física: trabaja activamente en la globalización de contenidos. Su memoria específica incide en la organización de las agrupaciones teniendo en cuenta las preferencias de los alumnos y el problema con el Polideportivo para utilizar libremente espacios.
Segundo Ciclo	- Se menciona como problema que el material se encuentra en parte en las aulas y en otra parte en la sala de audiovisuales, la sala de ordenadores, el laboratorio, la biblioteca, la tutoría,... - Se menciona el Proyecto Atenea en el sub - epígrafe <i>Actividades Complementarias</i>. Se menciona que se continua en la participación en el proyecto, y que los alumnos han trabajado en el aula de informática con cada profesor en un programa concreto, lo cual ha servido de refuerzo, apoyo y motivación en el desarrollo de la clase. - Los programas utilizados han sido TORREÓN (lectoescritura), LOS TRES CERDITOS SE DIVIERTEN (atención, habilidades, destrezas), LOS PEQUEÑOS CASTORES (animales y plantas), LA PATATA (Enseñanza Asistida por Ordenador, sobre este tema). - Los profesores de Lengua Inglesa hacen una sub - memoria en la que destacan el enfoque lúdico de la materia, y la inclusión de materiales audiovisuales y vídeo (magnetófono, magnetófonos, tarjetas, murales, vídeo (SM INTERACTIVOS, BEEP SCHOOL [refuerzo]) y <i>material propio de la clase como libro, cuaderno y libro de actividades</i>. - Música 2º Ciclo: se ha centrado en la iniciación de los bloques 3. expresión instrumental y 4. lenguaje musical.
Tercer Ciclo	- Se han utilizado todos los recursos disponibles del laboratorio, informática, biblioteca, audiovisuales, en el momento que la programación lo requiera. - Se ha pretendido un proyecto innovador, que implica trabajo personal. Algunos alumnos no han respondido. - Ambiente de clase basado en la manipulación, investigación y diálogo que ha originado una comunicación abierta. - En Inglés se destaca la utilización de cintas magnetofónicas, juegos y dramatización. - En Música: se inicia el bloque 5., música y cultura.
Material Didáctico	No consta
Biblioteca	Utilidad para los profesores. <i>Contiene también materiales de apoyo tales como vídeo, televisión, radio magnetófonos, relojes, libros de lectura, ábacos, cuerpos geométricos y material de inglés.</i>
Audiovisuales	Es el aula de música.
Laboratorios	La aplicación práctica se hace en el aula. La falta de espacio y la deficiencia de las instalaciones los han convertido en almacén. Los de Pretecnología los utilizan los alumnos del E.S.O.
Gimnasio	La falta de espacio obliga a utilizar el Polideportivo.
Informática	Aula de Informática: pasan todos los alumnos y profesores. Proyecto Atenea: los maestros asisten durante el curso a las reuniones en el Centro de Profesores y Recursos. Conocen y analizan programas y luego los utilizan con los alumnos.

La Memoria del centro “Jorge Guillén”, como se puede apreciar en el cuadro 3.2.2.2.B.1 (utilizada como testigo indirecto de la Programación General Anual), refleja un procedimiento de elaboración por acumulación que representa la falta de coordinación. Incluso hay aportaciones individuales de áreas (Lengua extranjera, Música) que más parecen departamentos que maestros participantes en un Proyecto común.

Un episodio sobre la falta de coordinación es el análisis de la participación del centro en el Proyecto de Prevención de Drogodependencias. Se comenta que el volumen del centro dificulta en gran medida las tareas de coordinación, pues se necesita mucho tiempo para hacer llegar cada información a todo el profesorado interviniente y a la comunidad educativa. El Equipo Directivo no facilita ni produce comunicación por escrito.

Hay, con todo, una buena muestra de lo que enunciaba el Proyecto Educativo, por cuanto se ha hecho un trabajo coordinado de análisis de las actividades comunes del centro. En concreto, la Memoria refleja el de relación de libros de texto con Proyectos Curriculares, y el papel de los materiales adaptados en los procesos de respuesta educativa en necesidades educativas especiales.

Se dispone de datos suficientes, aunque fragmentados, para reflejar un uso variado de medios en:

- relaciones entre procesos de enseñanza - aprendizaje y utilización de materiales; y
- la utilización del aula de informática, con experiencias que podrían haber quedado reflejadas de otra manera.

Un ejemplo de la pujanza de otros recursos es que se repite en cada Ciclo, y a veces en la sub- memorias, el episodio de las bondades de los dos magnetoscopios de que dispone el centro: se señala que se han ido moviendo por las aulas para evitar el trastorno de desplazar a los alumnos. No se puede en las dos aulas prefabricadas ni en el edificio de Primaria (4 grupos, dos de ellos 4º), tanto por su peso como por las acometidas de corriente eléctrica.

De resultados del análisis de la Programación General Anual (de forma indirecta, a través de la Memoria Anual) se observa una preocupación en el centro “Jorge Guillén” por los usos de los materiales curriculares, tanto los audiovisuales como los informáticos, que obligan a una coordinación (son bienes escasos en el centro). Se trata de referencias fragmentarias que, en cualquier caso, anuncian ciertas posibilidades de la reflexión sobre el uso de medios, cuando en el Proyecto Educativo no se han incorporado.

Se menciona también la actividad de los maestros en relación con la coherencia interna entre textos y currículo ofrecido por el centro. También sobre la coordinación para tener disponibles materiales como fichas de trabajo. Se trata en este caso de notas comunes a los dos centros.

3.2.2.3. Proyecto Curricular de Primaria

El **Proyecto Curricular de Etapa** es elaborado por los maestros responsables de la misma en el seno de la Comisión de Coordinación Pedagógica del centro. Refleja las adaptaciones

del currículo a las condiciones de alumnos y contexto; la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación de área; los criterios generales de evaluación y promoción de alumnos; orientaciones para las materias transversales; el plan de acción tutorial; las adaptaciones curriculares; los materiales que se van a utilizar; criterios de evaluación del propio proyecto y programación de actividades extraescolares. También debe incluir la distribución por Ciclos de los objetivos y contenidos (Resolución de 5 de marzo de 1992 sobre elaboración de proyectos curriculares).

Se va a analizar este tercer documento (de los cinco del segundo nivel del segundo análisis, productos de planificación en el análisis de las concepciones sobre planificación) atendiendo a principalmente la presencia de materiales audiovisuales e informáticos en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del Proyecto Curricular que enuncia cada centro. El comentario interpretativo se reserva para el final de los análisis sobre Proyectos Curriculares de Ciclo de los dos centros, porque en uno de ellos el Proyecto Curricular de etapa era la suma de los respectivos de Ciclo.

3.2.2.3.A. El Proyecto Curricular de Primaria del centro “Juan Ramón Jiménez”.

Al elaborar el Proyecto Curricular de Primaria en el centro “Juan Ramón Jiménez” se ha hecho un trabajo coherente que es a la vez un documento común y una propuesta secuenciada para cada Ciclo.

En el análisis de las concepciones sobre planificación de Flora (y en alguna medida en el de Esmeralda) se comentó que los libros de texto están en el proceso de elaboración de documentación sobre planificación de la vida del centro, centrados en los objetivos y contenidos de la enseñanza en el aula. El interrogante sobre el papel director de los libros de texto en la confección sobre estos documentos quedaba abierto.

Los libros son una fuente documental del Equipo Directivo. Parece que no hay un análisis e interpretación por parte de maestros como Flora o Esmeralda, al menos en lo que se refiere a su “expurgación” para la confección de documentos oficiales de planificación, sino que lo hacen determinados maestros con funciones directivas, lo que podría explicar la trabazón del Proyecto Curricular de etapa y la coherencia interna, como se verá más adelante, entre los de Ciclo.

En los objetivos de etapa aparecen dos con relación expresa con los materiales curriculares:

- *Comunicarse a través de los **medios** de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática...*

- Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando todos los conocimientos y recursos materiales disponibles como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa.

En este documento se incluyen criterios de secuenciación por Ciclos: se señala que los objetivos generales son indicadores de evaluación y criterio para la coordinación, así como que la secuenciación es necesaria para poder orientar al profesorado del Primer y Segundo Ciclo. Se sintetizan los criterios en que los materiales deben marcar ámbitos y acotar situaciones de contenidos en los que se trabaja, que se deben reflejar la ampliación progresiva del número de aspectos a tener en cuenta en cada uno de los sucesivos Ciclos de Primaria y que los alumnos pasen de lo intuitivo a lo racional a lo largo de la etapa. Estos criterios apuntan a lo que se señalaba como corolario de los usos de los materiales en las concepciones pedagógicas y de planificación de los maestros, puesto que el Primer Ciclo se orienta hacia unos aprendizajes básicos que deben dar lugar al final de la etapa a una adquisición de conceptos en las distintas áreas, cuestión por otra parte perteneciente a una vulgarización de los principios de Psicología Evolutiva aplicados a la enseñanza.

Se diferencian dos tipos de material del alumno: el impreso, del resto (laboratorio, audiovisuales, musicales, etc.).

En el centro “Juan Ramón Jiménez” se opta por el proyecto editorial Z para todos los Ciclos. Este proyecto editorial consta de los siguientes materiales: libro del alumno, cuaderno de trabajo, guía metodológica y guía de recursos.

Los maestros, como se comentó en el caso de Flora, deciden qué libros de texto serán los que deban comprar los alumnos del siguiente curso y, el último día hábil de cada curso, en torno al 30 de junio, se expone una lista en el centro con las referencias de este material. Se trata de una exigencia legal y una necesidad práctica, son el material que van a tener que utilizar maestros y alumnos en un curso dado.

El Equipo de profesores se compromete a elaborar el material adaptado necesario para responder a valores, entorno y peculiaridades de sus alumnos. Se recoge en este documento el papel del trabajo coordinado de los maestros, sin especificarse si en el seno del Equipo de Ciclo o de forma más general, en la confección de un banco de material, al menos el de refuerzo.

3.2.2.3.B. El Proyecto Curricular de Primaria del centro “Jorge Guillén”

El Proyecto Curricular de Primaria del “Jorge Guillén” es una propuesta *por acumulación* de documentos parciales, los Curriculares de Ciclo.

Los libros de texto, se comentó en el apartado sobre concepciones pedagógicas de los maestros (por ejemplo en el caso de Raquel), aparecen como fuente documental que ha permitido su confección. A diferencia del centro “Juan Ramón Jiménez”, la estructura del documento tiene principios rectores vagos, con lo que la propuesta curricular queda, al menos, deslucida y poco coherente.

Los objetivos de la etapa son mencionados tan sólo en el Proyecto Curricular del Segundo Ciclo. Entre los que se mencionan, sólo uno (transcrito del R.D. 1344/1991 de 6 de septiembre sobre Currículo de Educación Primaria) se orienta explícitamente a la utilización de los materiales curriculares:

- *identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando tanto los conocimientos como los **recursos materiales disponibles** como la colaboración de otras personas para resolverlos de forma creativa.*

Se apuntaba en el análisis de las concepciones pedagógicas el peso de lo cultural en este currículo. Habrá que pasar a analizarlo para valorar esta cuestión.

3.2.2.4. Proyecto Curricular de Ciclo

La **Programación de Ciclo** y la **Programación de aula** son elaboradas por los maestros *de acuerdo con el currículo y en consonancia con el respectivo Proyecto Curricular de etapa*. La primera está implícita en el desarrollo del Proyecto Curricular de Etapa (R.D. 1344/1991 de 6 de septiembre sobre currículo de Educación Primaria):

- *Los profesores contribuyen a determinar los propósitos educativos cuando a través de los proyectos de etapa, de las programaciones y de su propia práctica docente proceden a concretar y desarrollar el currículo. [...] El currículo] requiere, pues, una ulterior concreción por parte de los profesores en diferentes momentos. Es preciso, ante todo, que los Equipos de profesores elaboren para la correspondiente etapa Proyectos Curriculares de carácter general [...] Finalmente, cada profesor, en el marco de estos proyectos, ha de realizar su propia programación, en la que se recojan los procesos educativos que se propone desarrollar en el aula,*

pero no es mencionada en las normas que regulan el funcionamiento de las Escuelas y Colegios¹⁰. El Ciclo es la unidad temporal para alcanzar objetivos que permiten la promoción al siguiente y, cuando existen Equipos de Ciclo (en centros de más de 12 unidades), se tienen que hacer propuestas sobre el Proyecto Curricular de Etapa al Claustro.

En este apartado se analizan los Proyectos de Primer y Tercer Ciclo, cuarto tipo de documento (de los cinco del segundo nivel del segundo análisis, productos de planificación en el análisis de las concepciones sobre planificación), por ser los que desarrollan los maestros

de los casos analizados. Se hace particular esfuerzo por identificar los usos de los materiales.

Cabría esperar que los centros especificaran criterios y orientaciones sobre materiales en el Proyecto Curricular de Ciclo. En un material comercial dirigido a centros educativos con ejemplos para el desarrollo de Proyecto Curricular (ASENSI, 1992) se incluye (entre siete) un apartado denominado *Materiales didácticos*. Incluye tres epígrafes con frases-tipo para que sean completados por los maestros: el primero, *Orientaciones generales*, hace referencia a la selección de material y usos preferentes; el segundo, *Materiales específicos por áreas*, tiene frases - tipo como: *Matemáticas. Se utilizarán juegos didácticos para que el niño pueda descubrir la lógica de las matemáticas*; y el último, *Material Audiovisual*, tiene referencias como: *se elaborará material de paso propio para vídeo con el objeto de introducir temas de actualidad*.

3.2.2.4.A. Los Proyectos Curriculares de Ciclo del centro “Juan Ramón Jiménez”.

Se presenta un resumen de los Proyectos Curriculares del centro “Juan Ramón Jiménez”, en cuanto en sus apartados (objetivos, contenidos, criterios de agrupamientos y espacios, evaluación) se mencionen materiales curriculares:

Cuadro 3.2.2.4.A.1. Síntesis del Proyecto Curricular de Primer Ciclo del centro “Juan Ramón Jiménez”.

PRIMER CICLO	COLEGIO “Juan Ramón Jiménez” (1993)
Objetivos generales	- No constan.
Objetivos generales de las áreas	Conocimiento del medio 11. <i>interpretar y elaborar gráficos relativos al mundo animal y vegetal y maquetas y planos sencillos.</i> Conocimiento del medio 13. <i>diseñar, construir y utilizar estructuras y aparatos sencillos.</i> Educación artística 2. <i>Aplicar en la observación de la realidad cotidiana los conocimientos adquiridos... [para analizar] situaciones y objetos del entorno...</i> Educación artística 3. <i>realizar y analizar producciones propias y ajenas</i> Educación artística 4. <i>Expresarse y comunicarse produciendo mensajes diversos, utilizando para ello los códigos y formas básicas de los distintos Lenguajes plásticos, así como sus técnicas específicas.</i> Educación artística 5. <i>Realizar producciones artísticas de forma cooperativa...</i> Educación artística 6. <i>Explorar materiales...</i> Educación artística 8. <i>medios de comunicación.</i> Música 2. <i>valoración del cuerpo e instrumentos</i> Música 3. <i>Explorar, construir y utilizar materiales e instrumentos...</i> Música 7. <i>Elaboración y valoración de producciones musicales propias y ajenas</i> Educación física 13. <i>Adecuar los movimientos a los estímulos externos (visuales y auditivos).</i> (Durante el Segundo Ciclo en Educación física se introducen los juegos reglados y los populares) Matemáticas 10. y 15. <i>calculadora.</i>
Objetivos generales	- No constan.

Cuadro 3.2.2.4.A.1. (continuación)

PRIMER CICLO	COLEGIO "Juan Ramón Jiménez" (1993)
Contenidos de las áreas	Conocimiento del medio procedimentales: interpretación de maquetas, dibujo de planos, interpretación del reloj, cuidado de plantas, utilizar aparatos domésticos, comprobar fecha de caducidad de productos, circulación con semáforos, interpretación correcta de señales, características de vegetales y animales, temperatura (termómetros), cuerpos que flotan/se hunden, texturas, sabores, luces y sombras, construcción de móviles, recortables, rompecabezas, trabajos de papel y cartulina, maquetas, plastilina, objetos (palillos, cajitas). Educación artística procedimentales: Instrumentos musicales escolares, audición de obras populares (audio), exploración visual y táctil de objetos (diversas texturas, graffitis, dibujos, collage, mosaico, vitral, móvil), material de desecho, papel, tela, plastilina, hojas, palillos, lana, disfraces, maquillaje, títeres, decorados, exploración de recursos materiales (sonidos, decorados...) para conseguir un efecto escénico. Lengua procedimentales: invención de historias y descripción de elementos espaciales de ilustraciones Matemáticas procedimentales: gráficos, mediciones, formas geométricas, etc.
Metodología	- Notas comunes a todos los Ciclos: individualización, globalización, carácter cíclico, actividad, autonomía, creatividad, socialización, estímulo de la iniciativa personal. La nota final a las líneas metodológicas es: <i>en la construcción de un ambiente positivo, la escuela y el material didáctico deben desempeñar un papel importante; por eso nos esforzaremos por seleccionar el material curricular más adecuado a nuestros objetivos.</i>
Criterios de agrupamiento	Notas comunes a todos los Ciclos: pequeño grupo (heterogeneidad de alumnos/areas, como refuerzo, talleres, expresión artística, grupos de lectura); gran grupo (contenidos de aprendizajes básicos, adquisición/transmisión programada). Los agrupamientos son flexibles. Se trabajará también en talleres y en rincones. En <i>Conocimiento del medio</i>, pequeño grupo para realizar murales y prácticas de laboratorio. En <i>Educación artística</i>, en atención a la diversidad se indican ejercicios según el tipo de dificultad, tales como inflar globos, cortar papel, manejar instrumentos... También se prevé para el desarrollo de habilidades el pequeño grupo y otros agrupamientos (creación de instrumentos, realización de murales y construcciones,...). En <i>Educación física</i>, en tratamiento de la diversidad, se incluye como criterio la elaboración de materiales didácticos multimedia (que compaginen diversos códigos y soportes). Más adelante, en las estrategias para la adaptación, se indica que se elegirán actividades prácticas y trabajo con materiales reales (sic), así como actividades de tipo manipulativo y oral (sic) que beneficiarán a los alumnos en su conjunto. También, en esta área, se indica que la incorporación de temas transversales supone tener en cuenta que se han de utilizar determinados materiales y recursos. El Proyecto dedica 13 apartados a la clase de educación física. En su apartado 11 indica que el profesor deberá revisar el material (dentro de las medidas de seguridad). Y sobre motivación, en el apartado 6 (de 12) se indica que se debe implicar a los alumnos con los recursos adecuados. - En <i>Lengua y literatura</i>: de las tres estrategias de enseñanza, hablar, leer y escribir, se prevé para la primera que la expresión oral se inicie a partir de las ilustraciones. También está prevista una estrategia para la atención a la diversidad que es preparación (por el maestro) de materiales diferentes. - En <i>Matemáticas</i>: atención a la diversidad: miniarcos, dominó, dominó de fracciones, tamgram. Hay un planteamiento genérico y aplicativo de las Matemáticas a problemas reales para las transversales.
Criterios de utilización de espacios	- En Conocimiento del medio está prevista la utilización del laboratorio, la biblioteca y el aula de audiovisuales. - En Música está prevista un aula específica, con aparatos reproductores de sonido e instrumentos musicales. - En Lengua y literatura está prevista la utilización de la biblioteca y de la sala de medios audiovisuales.
Evaluación	Conocimiento del medio 1.2, 2.2. y 3.1. obtener información sobre hechos y fenómenos del entorno estudiado a partir de la consulta de documentos (planos, maquetas, textos, imágenes) (<i>sencillos</i>, 1er.Ciclo) <i>seleccionados por el profesor</i>. Segundo Ciclo) (más documentos, Tercer Ciclo). Conocimiento del medio 1.4, 2.5 y 3.4. planos (y mapas con escala gráfica en Tercer Ciclo) Conocimiento del medio 3.7. aparatos con finalidad previa (Tercer Ciclo) Conocimiento del medio 1.8. móviles (sólo 1er ciclo) Conocimiento del medio 3.13. imagen (como documento para extraer relaciones entre elementos, Tercer Ciclo) Conocimiento del medio 2.14 materiales del entorno utilizados en la construcción de soportes sencillos y aparatos (Segundo Ciclo) Educación artística 1. Identificar las características plásticas y visuales básicas (texturas) Educación artística 2. Realizar representaciones plásticas (dibujo, pintura, collage, modelado) aplicando los recursos básicos del lenguaje y utilizando los materiales y útiles apropiados. Educación artística 4. Identificar algunos elementos del lenguaje musical... en la audición de obras musicales sencillas. Educación artística 7. Responder en situaciones de improvisación... utilizando alguno de los recursos... (... los instrumentos). Educación artística 9. Realizar audiciones y dar respuesta tonal por imitación Educación artística 10. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo, los objetos, la luz, el sonido para representar personajes y situaciones dramáticas... Educación artística 13. Marionetas Educación artística 6. materiales de desecho (Segundo Ciclo) Educación artística 4. cómic, diapositivas, historieta (Tercer Ciclo) Educación física 5. <i>reaccionar ante las informaciones auditivas y visuales que llegan del entorno...</i> Educación física 4. lanzamiento [de pelotas] (Segundo Ciclo) Educación física 3. anticiparse a trayectoria de objetos (Tercer Ciclo) Educación física 4. botar pelotas. (Tercer Ciclo) Lengua 13. Leer, comentar y elaborar carteles y comics utilizando adecuadamente la imagen y el lenguaje verbal. Matemáticas 8. Figuras y cuerpos geométricos.
Adaptaciones curriculares	- Notas comunes a todos los Ciclos: <i>no se trata de exigir menos contenidos sino de plantear otras actividades de aprendizaje para lograr los mismos contenidos</i> (sic) <i>cuando no se alcanzan por el primer canino. Se utilizan cuadernos de ampliación y refuerzo de ciertas áreas fundamentales, algunos juegos de lógica matemática y ampliación de vocabulario, magnetófonos y libros de lectura.</i>

Con respecto al Tercer Ciclo, el Proyecto Curricular del centro “Juan Ramón Jiménez” es el siguiente:

Cuadro 3.2.2.4.A.2. Síntesis del Proyecto Curricular de Tercer Ciclo del centro “Juan Ramón Jiménez”.

TERCER CI-CLO	COLEGIO “Juan Ramón Jiménez” (1993)
objetivos generales	Se repiten.
objetivos generales de las áreas	Lengua extranjera 13. documentación auténtica
contenidos de las áreas	Conocimiento del medio 18. <i>Utilizar herramientas y manipular materiales</i>
metodología	Se repiten.
Criterios de agrupamiento	Se repiten.
Criterios de utilización de espacios	Se repiten.
Evaluación	Se repiten.
Adaptaciones curriculares	Se repiten.

Como se comentó en el apartado sobre concepciones sobre planificación, en el nivel intermedio de planificación entre centro y aula, el Ciclo, no está documentada (ni con las entrevistas a maestros o directivos, ni en la observación) cuál es la influencia o usos de los materiales en el desarrollo del currículo. Esta cuestión conviene discutirla por cuanto se trata de conocer la capacidad del equipo de maestros del centro para generar por sí mismo una propuesta de desarrollo del currículo.

Hay varias cuestiones a considerar: los aspectos considerados en el currículo por lo que hace referencia al currículo oficial (R.D. 1344/1991, de 6 de septiembre sobre currículo de Educación Primaria), el papel del Equipo Directivo en el proceso de elaboración y la función directora de los libros de texto.

Con respecto a la primera cuestión, la influencia del currículo oficial en la concreción de la propuesta de desarrollo curricular en el centro y los Ciclos, se hace una comparación entre el material prescrito por el currículo de Primaria (extraído del cuadro 4.7.1. de la Parte I) del desarrollado en el centro “Juan Ramón Jiménez” (entresacado de los cuadros 3.2.2.4.A.1.-2. de esta Parte II).

Cuadro 3.2.2.4.A.3. Material prescrito y material propuesto en el currículo del centro “Juan Ramón Jiménez” para Educación Primaria.

CATEGORÍAS	CURRÍCULO PRESCRITO	CURRÍCULO DESARROLLADO EN EL CENTRO “Juan Ramón Jiménez”
MATERIAL IMPRESO	cómic, diccionario, fichas de consulta, libretas (como glosarios), fotonovela libro: de texto, de lectura, de ilustraciones, de consulta (guía de animales y plantas, guía de viaje, folleto turístico, de imágenes, mapa, plano [hacer, utilizar]) prensa (periódico).	[libro de texto] [fichas] recortables
MATERIAL TRADICIONAL	• aparato: máquina, bandas de goma, muelle, eje, rueda, polea, palanca, motores eléctricos, rueda excéntrica, manivela, tomo, articulaciones, perfiles, tirantes y soportes, etiquetas de productos. • calculadora • cartel • dramaturgia: títeres, marionetas, teatro de sombras, teatro de animación y luz negra • instrumento musical (ritmos) • lámina • maqueta (utilizar, construir) • material de campo: pinzas, lupa, binocular, brújula, pluviómetro, prismáticos, termómetro, veleta • material de laboratorio • material deportivo y predeportivo (recursos para juego) • objetos para explorar: cuerpos geométricos, modelo anatómico, material de uso común, muestras de rocas y minerales • reloj • soportes para seres vivos: acuario, terrario	• aparato • calculadora • cartel • dramaturgia: títeres • instrumento musical • juguete: rompecabezas, dominó, miniarco, tamgram • maqueta • material inespecífico (desecho) • móvil • objetos para explorar: cuerpo (experimentos), formas geométricas • producción de los alumnos • reloj • soportes para seres vivos (animales, plantas)
MATERIAL AUDIOVISUAL	audio (audiciones, naturaleza del sonido, registro del sonido, documentos de) diapositiva fotografía (análisis, comparación) imagen: ilustración, imagen fija, animación magnetófono proyector radio televisión: programas, publicidad, vídeo clips, vídeo: documental, película, programa de televisión	audio prensa radio televisión
MATERIAL INFORMÁTICO	ordenador	-

Al comparar el currículo prescrito con el currículo propuesto para el centro “Juan Ramón Jiménez” se observa, según las categorías definidas en el Capítulo IV de la Parte I, lo siguiente:

- Con respecto al material impreso hay una ausencia generalizada del mismo, si bien hay que matizar que en apartados específicos se fija el material impreso que debe aportar cada alumno, así como las referencias a la utilización de espacios y materiales comunes.
- Con respecto al material tradicional, que hay unas coincidencias básicas en el uso de calculadora, reloj, cartel, cuerpos geométricos, maqueta, objetos para explorar, soportes para trabajo con seres vivos (animales, plantas) y material deportivo y predeportivo. Se describe con mayor detenimiento en el currículo oficial los **aparatos** y **objetos para explorar**, el **material de laboratorio** y el material de **dramaturgia**. Hay en el currículo del centro “Juan Ramón Jiménez” una ausencia clamorosa de lo

que se puede denominar material de campo: binocular, brújula, lupa, pinzas... si bien se toma en cuenta lo dicho para el de laboratorio. Se incluye, sin embargo, en este centro el uso de **juguets didácticos** y material que se puede asociar con esta categoría (miniarco, rompecabezas, dominó, tamgram).

- Con respecto al material audiovisual, las propuestas del currículo oficial abundan en el tipo de documentos, en tanto que el desarrollado en el centro se centra en los soportes.

Un Proyecto Curricular es una interpretación razonada de la enseñanza que se puede practicar en un centro por un equipo de maestros. Esta interpretación de los recursos y materiales didácticos que figuran en el currículo en el centro "Juan Ramón Jiménez" hay una coincidencia en un material que se puede denominar como básico, a excepción de los juguetes didácticos; la parquedad en la descripción de los materiales frente al acopio de propuestas concretas del currículo oficial, concretamente en aquellos materiales que suponen la posibilidad de adentrarse en el entorno del centro o que los niños hagan una exploración guiada por los maestros; y la limitación a los soportes de los recursos y materiales audiovisuales.

La elección de materiales en los Proyectos Curriculares del centro "Juan Ramón Jiménez" es por tanto la de la simplificación y la del eclecticismo en las prácticas de enseñanza que se produzcan en el centro.

Hay prácticamente los mismos artefactos para utilizar, pero no se indica la potencialidad de las acciones que pueden llevar a cabo maestros o niños propuestas principalmente en los contenidos procedimentales.

Se simplifica la propuesta y se abren las posibilidades de cada maestro para interpretar con total libertad qué usos ofrecer con estos artefactos, inicialmente orientados meramente a lo expositivo, frente a la propuesta oficial que incorpora usos manipulativos.

Si se opta por usos expositivos en el centro "Juan Ramón Jiménez", cuestión bastante factible desde la selección de los materiales, se trata de una orientación propia de una enseñanza que pretende aproximar un muestrario relevante de la cultura, lo que es coherente con los deseos de excelencia que se señalaban al analizar el Proyecto Educativo de este mismo centro.

Con respecto al proceso de elaboración de los documentos, de interés para conocer el grado de implicación de los maestros en el desarrollo del currículo, se ha recogido en el caso de Flora que algún miembro del Equipo Directivo manifestaba su satisfacción en la coherencia de los materiales. Es decir, el Equipo Directivo ha tenido un papel determinante en su confección. Parece que se ha encargado de pulirlo y darle unidad.

Parece también que el propio proceso de discusión de los Proyectos ha permitido un intercambio de ideas y orientaciones entre los maestros que luego se ha plasmado en la documentación. El Equipo Directivo mantiene una dinámica de reuniones con todo el profesorado muy intensa.

En esta misma línea, una cuestión que llama la atención del investigador es que el propio centro realiza un estudio para examinar la correspondencia entre libros y documentos de desarrollo del currículo que genera. Los resultados del estudio de la comisión citada fueron que, salvo en determinados aspectos del Conocimiento del medio, el proyecto editorial se ajustaba bastante a las propuestas curriculares de Ciclo.

Los propios libros de texto parecen haber sido una fuente de documentación muy importante para confeccionar estos documentos de planificación (Etapa, Ciclo), esto último motivado en cierto modo en que se ejecuta el mismo proyecto editorial para el centro. Con los libros de texto se dispone de una propuesta de desarrollo del currículo con unas garantías de coherencia interna que aporta el haber sido generado por un mismo equipo. Esta coherencia es llevada al extremo de que se prescribe para toda la Educación Primaria los mismos materiales. En el Proyecto Curricular de etapa y al comparar los de Ciclo se observa que se prescribe la misma metodología para el Primer que para el Tercer Ciclo. Los criterios sobre materiales a los que se aludió al comentar el Proyecto Curricular de etapa (acotar los temas, pasar de lo inductivo a lo racional) se concretan en los de Ciclo en la aparición en el del Tercero de dos artefactos nuevos, *documentación auténtica y herramientas*, materiales más adecuados para poner en juego la capacidad de razonamiento de los niños, último de los criterios que se mencionaban.

Parece, por tanto, que al desarrollar el currículo en el centro se ha optado por un proceso mixto que vincula el libro de texto y la capacidad del equipo de maestros para coordinarse, de discusión de un currículo presentado a los maestros como son los libros de texto y una capacidad del Equipo Directivo para animar y coordinar un proceso de discusión sobre el mismo.

Del tratamiento de los materiales en los Proyectos Curriculares del centro “Juan Ramón Jiménez” se pueden señalar las siguientes notas:

- Los objetivos generales de área en los que aparecen incluidos expresamente materiales curriculares corresponden mayoritariamente a Conocimiento del Medio y a Educación Artística. En el ámbito de los aprendizajes de dominio que reflejan los criterios de evaluación en el correspondiente apartado de los Proyectos Curriculares, los materiales tienen particular importancia en Conocimiento del medio y Educación Artística
- No hay referencias de Lengua Extranjera (salvo la referencia del Tercer Ciclo, con *documentos auténticos*), lo cual es sorprendente porque en el currículo oficial se in-

cluye una amplia batería de materiales en los propios objetivos de área. Tampoco hay referencias para Lengua.

- El Proyecto Curricular prevé usos prácticos de los materiales curriculares, cuando se define la metodología y se menciona que los procesos de selección de material atenderán *el material más adecuado a nuestros objetivos*. Salvo en una materia como Educación artística, en la que hay un obligado contacto para conocerlo, manipularlo y crear nuevos elementos, el material se propone en el currículo del centro para usarlo cuando es pertinente hacerlo, lo que hace que en la práctica los usos sean limitados y tengan carácter expositivo, si se sigue al pie de la letra la concreción curricular; forzados por la temática, vale decir que exigidos por el currículo; o fruto de la decisión personal del maestro, lo que contrasta con los usos decididos de los materiales en los procesos de refuerzo y adaptación curricular. Se trata de usos eclécticos de los materiales.

- Al tratar los agrupamientos, en los documentos se analiza la actuación en necesidades educativas especiales, a los que se dedica más adelante un apartado específico. Se prevé una actuación docente plena de material en casi todas las áreas, particularmente en Matemáticas (con juegos didácticos) y Educación Física.

De esta caracterización de las posibilidades de los recursos en los Proyecto Curriculares se pueden extraer como criterios implícitos para el uso de los materiales en el desarrollo del currículo que el material tiene utilidad en la enseñanza cuando el propio material es objeto de estudio o cuando los maestros deciden individualmente incorporar dicho material a las prácticas de enseñanza, añadiendo a la indeterminación que supone la simplificación de su enunciado la orientación que los maestros deseen. Hay, con todo, una determinación a utilizar materiales para el tratamiento de la diversidad, la recuperación, el refuerzo y las necesidades educativas especiales.

3.2.2.4.B. Los Proyectos Curriculares de Ciclo del centro “Jorge Guillén”.

Se presenta un resumen de los Proyectos Curriculares del centro “Jorge Guillén”, en cuanto en sus apartados (objetivos, contenidos, criterios de agrupamientos y espacios, evaluación) se mencionen materiales curriculares. Se presenta primero el Proyecto Curricular del Primer Ciclo y, a continuación, el del Tercero:

Cuadro 3.2.2.4.B.1. Síntesis del Proyecto Curricular de Primer Ciclo del centro “Jorge Guillén”.

PRIMER CICLO	COLEGIO “Jorge Guillén” (s.f.)
objetivos generales	De los 10, el 10º: <i>Familiarizarse con las nuevas tecnologías.</i>
objetivos generales de las áreas	Educación artística, objetivo procedimental: Realizar audiciones .
contenidos de las áreas	- Conocimiento del medio procedimental: <i>utilización de distintas técnicas de expresión (cómic, mural,...).</i> - Matemáticas: bloque <i>Instrumentos y Unidades de Medida: Instrumentos de medida convencionales (regla, reloj, balanza).</i> - Educación artística: audición de obras populares (audio).
Metodología	- Se postula <i>una enseñanza activa que partiendo de la manipulación de objetos diversos conduzca hacia formas más abstractas; la utilización del juego como elemento motivante; y la creación de situaciones en las que el niño pueda construir por si mismo su propio conocimiento con el fin de obtener un aprendizaje significativo.</i>
Criterios de agrupamiento	- Gran grupo: contenidos de aprendizaje básicos. - Pequeño grupo: actividades de refuerzo y atención a diferencias individuales - Talleres: literarios, expresión artística, grupos de lectura. - Trabajo individual.
Criterios de utilización de espacios	No consta el aula de Informática.
Evaluación	No aparecen criterios con medios o nuevas tecnologías.
Adaptaciones curriculares	No hay nuevas tecnologías.

Con respecto al Proyecto Curricular del Tercer Ciclo del centro “Jorge Guillén”, la presencia de materiales curriculares se ofrece en el siguiente cuadro:

Cuadro 3.2.2.4.B.2. Síntesis del Proyecto Curricular de Primer Ciclo del centro “Jorge Guillén”: propuesta de uso de materiales.

PRIMER CICLO	“Jorge Guillén”	
Área	Metodología en el Primer Ciclo	Materiales curriculares en el Primer Ciclo
Conocimiento del medio	- Problemas reales que requieran una investigación. - Observaciones sistemáticas. - Experimentos. - Actividades para comprender el esquema corporal. - Salidas planificadas y preparadas. - Aplicación de nuevas tecnologías.	- Material del alumno: libro de trabajo por trimestre. - Material del aula: láminas, diapositivas, magnetófonos, vídeos, libros de consulta, juegos, plantas, semillas, plastilina, cartulina, charol, pinocho, folios,... - ordenadores, vídeos, diapositivas, retroproyector
Matemáticas	- Cálculo mental - Capacidad de estimación: ejecución en voz alta de estos cálculos, pensándolo, discutiéndolo y dialogando sobre los mismos, comparando los datos obtenidos por estimación y los obtenidos por medición directa. Se habituará al niño a estimar los resultados de los problemas antes de calcularlos.	- Material del alumno: libro de trabajo por trimestre - Material del aula: libro de recursos (juegos de lógica matemática, pasatiempos). - Material didáctico: regletas, ábacos, cubos encajables, bloques lógicos, relojes, monedas, bloques multibase, tangram, dominó, unidades de medida, bingo de sumas y restas, barajas, mosaicos.
Lengua	- Diferentes tipos de intercambio verbal (diálogo, conversación, debate). Simulaciones (llamadas de teléfono). - Escucha de textos (<i>relatos, canciones, cuentos</i>). - Comprensión lectora: fijar la atención, análisis. - Cuidado de presentación y letra clara y legible.	- Material del alumno: libro de trabajo por trimestre - Material del aula: láminas, biblioteca de aula, dicionarios, cintas magnetofónicas de cuentos, videos
Educación artística:	Educación Plástica: proceso activo y reflexivo, observar y valorar Música: activo y participativo, disonancia cognitiva	Educación Plástica: papeles, corchos, punzones, herramientas, arcilla, plastilina Música: magnetófono, teclado , método <i>Carillón</i> , cadena musical , orquesta Orff, discografía

Cuadro 3.2.2.4.B.2. (continuación).

PRIMER CICLO	"Jorge Guillén"	
Educación Física	- Clases activas, participativas, globalizadoras y divergentes - De la directividad hacia la acción propia - De menor a mayor intensidad - Procurando creatividad - Disonancia cognitiva	- Psicomotricidad: cuerdas, aros, picas, tacos para picas, balones de fútbol (mediano, pequeño), claves. - Silbato, cronómetros, petos, balón medicinal. - Material de gimnasio, de atletismo y alternativo.
Atención a la diversidad	- Para el refuerzo, se realizará una atención individualizada cuando el gran grupo no necesite la intervención del profesor	- Fichas de atención realizadas por los maestros con fotocopadora - Fichas de recuperación: fichas de maduración del lenguaje (Seco - Olea), programa de reeducación de dificultades de escritura, <i>Progresint</i> (programa de estimulación de habilidades de inteligencia).

El Proyecto Curricular del Tercer Ciclo estaba por elaborar. El primer borrador estaba en discusión a principios del curso 1997-98. Pero si se disponía de documentación relativa a los materiales, que se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 3.2.2.4.B.3. Material curricular previsto para el Tercer Ciclo del centro "Jorge Guillén".

Área	Materiales curriculares en el Tercer Ciclo
Conocimiento del medio	- Material del alumno: <i>Conocimiento del medio. Proyecto X 5° y 6°</i> de Editorial E. - Material del aula: no consta.
Matemáticas	- Material del alumno: <i>Matemáticas. Proyecto X 5° y 6°</i> de Editorial E. - Material del aula: no consta. - Material didáctico: no consta.
Lengua	- Material del alumno: <i>Lengua. Proyecto X 5° y 6°</i> de Editorial E y <i>Diccionario de X.</i> - Material del aula: no consta.
Educación artística:	- Educación Plástica: no consta. - Música: no consta.
Educación Física	- Psicomotricidad: cuerdas, aros, picas, tacos para picas, balones multifútbol (mediano, pequeño), claves. - Silbato, cronómetros, petos, balón medicinal. - Material de gimnasio - Material de atletismo - Material alternativo.
Lengua Extranjera: Inglés	<i>Splash 3 y Splash 4</i> de Editorial E.
Atención a la diversidad	No consta.

El proceso de acumulación de Proyectos de Ciclo en un Proyecto Curricular de etapa, sin muchas más explicaciones por parte de quienes lo confeccionan, no hace esperable un trabajo coordinado en el uso de materiales. Se ha delegado en los Equipos de Ciclo la responsabilidad en la elaboración de Proyectos, y en éstos se ha hecho lo que se ha podido.

Con respecto a los procesos de desarrollo del currículo, que tienen tanta importancia en la determinación de la autonomía y profesionalidad de los maestros, se ha reconocido por algún miembro del Equipo Directivo del centro "Jorge Guillén" (el Jefe de Estudios) que se ha utilizado de forma preferente el proyecto editorial que en ese momento se manejaba en el Ciclo y se dispone de amplias referencias (por ejemplo, los casos de Carmen, Esperanza y Luis). El desarrollo del currículo ha atendido en buena parte el presentado a los maestros en los libros de texto, se ha dicho. La consulta del currículo oficial también puede haber estado en estos procesos.

En el siguiente cuadro se hace una comparación entre el material prescrito por el currículo de Primaria (extraído del cuadro 4.7.1. de la Parte I) del desarrollado en el centro “Jorge Guillén”.

Cuadro 3.2.2.4.B.4. Material prescrito y material propuesto en el currículo del centro “Jorge Guillén” para Educación Primaria.

CATEGORÍAS	CURRÍCULO PRESCRITO	CURRÍCULO DESARROLLADO EN EL CENTRO “Jorge Guillén”
MATERIAL IMPRESO	• libro de texto • libro de lectura, libro de ilustraciones • libro de consulta (ficha, guía de animales y plantas, guía de viaje, folleto turístico, de imágenes, mapa, plano [hacer, utilizar]) • diccionario • prensa (periódico) • cómic • libretas (como glosarios) • fotonovela	• libro: de texto, cuadernillo de ejercicios • libro de consulta • [libro de lectura] biblioteca de aula • diccionario • ficha de trabajo • libro de recursos (juegos de lógica matemática, pasatiempos)
MATERIAL TRADICIONAL	• aparato: máquina, bandas de goma, muelle, eje, rueda, polea, palanca, motores eléctricos, rueda excéntrica, manivela, torno, articulaciones, perfiles, tirantes y soportes, etiquetas de productos. • calculadora • cartel • dramaturgia: títeres, marionetas, teatro de sombras, teatro de animación y luz negra • instrumento musical (ritmos) • lámina • maqueta (utilizar, construir) • material de campo: pinzas, lupa, binocular, brújula, pluviómetro, prismáticos, termómetro, vela • material de laboratorio • material deportivo y predeportivo (recursos para juego) • <i>objetos</i> para explorar: cuerpos geométricos, modelo anatómico, material de uso común, muestras de rocas y minerales • reloj • soportes para seres vivos: acuario, terrario	• juego: bingo de sumas y restas, bloques lógicos, bloques multibase, cubos encajables, dominó, <i>telegram</i>, ábacos, barajas • lámina • regleta • reloj • soporte para seres vivos: plantas • objeto: monedas, semillas, unidades de medida • material inespecífico (cartulina, charol, pinocho, folios, corchos, punzones, herramientas, arcilla, plastilina) • Material deportivo: cuerdas, aros, picas, tacos para picas, balones de <i>foam</i> (mediano, pequeño), claves, silbatos, cronómetros, petos, balón medicinal. • Material alternativo • Material de atletismo • Material de gimnasio
MATERIAL AUDIOVISUAL	audio (audiciones, naturaleza del sonido, registro del sonido, documentos de, magnetófono) diapositiva fotografía (análisis, comparación) imagen: ilustración, imagen fija, animación retroproyector radio televisión: programas, publicidad, vídeo clips, vídeo: documental, película, programa de televisión	• audio (cadena musical, cintas magnetofónicas de cuentos, discografía, magnetófono) • diapositiva • retroproyector • teclado • vídeo
MATERIAL INFORMÁTICO	ordenador	• ordenador

Al comparar las propuestas de desarrollo curricular del que se prescribe para el ámbito gestionado por el Ministerio de Educación con el que desarrolla el centro (cuadro 3.2.2.4.B.4), se observa lo siguiente:

- Con respecto al material impreso se asemejan bastante, si bien no se profundiza en el tipo de material de consulta ni en el uso de otros recursos impresos distintos de los que tradicionalmente se usan en la enseñanza (libros de texto, de consulta, de lectura y diccionarios).
- Con respecto al material tradicional, no aparecen en el centro “Jorge Guillén” materiales relacionados con la exploración autónoma de los alumnos, si bien se incluyen juguetes didácticos y material que se puede asociar con esta categoría (miniarco,

rompecabezas, dominó, tamgram). Hay una amplia referencia de los mismos en lo que tiene que ver con la Educación física y la Música: se ha hecho un proceso de reflexión interpretativa en estas dos *áreas* (la Música pertenece al área de Educación artística) más profundo que en el resto, siempre en el caso de que se haya consultado directamente el currículo.

- Con respecto al material audiovisual e informático, se enuncian todos los recursos del currículo oficial en el que desarrolla el centro, de forma más sintética en el último. El centro, se ha dicho, participa del Programa de Nuevas Tecnologías.

Aparece en el centro “Jorge Guillén”, incluso desde una revisión en la que faltan referencias de Tercer Ciclo por la no disponibilidad del Proyecto Curricular correspondiente, una propuesta abundantemente nutrida de materiales, si se toma como patrón el currículo oficial, con las carencias relativas a la exploración por los alumnos que ya se enunciaran en la documentación relativa al otro centro, el “Juan Ramón Jiménez”.

El tratamiento de los materiales en los Proyectos Curriculares del “Jorge Guillén” se sintetiza del siguiente modo:

- Hay una presencia mayoritaria de material impreso y objetos y juguetes calificados como *material didáctico*.

También aparecen materiales para Educación física y Música. Esto último tiene cierta importancia, porque al no disponer de libros de texto y ser una propuesta amplia la de materiales, parece que se ha hecho un trabajo real por parte de estos maestros en el desarrollo del currículo, como se comentó en relación con sus concepciones pedagógicas y sobre planificación (Juan, Ernesto, Cecilia).

- Sorprende la cantidad y variedad de materiales didácticos. Si se comparan con el mejor catálogo de material curricular para la escuela, está casi todo lo que existe en el mercado. Es tal la profusión de material que parece como si se hubiera copiado de un listado. El Proyecto Curricular, en su apartado de material, se convierte entonces en un *desideratum* será posible sólo tras varios cursos con un ambicioso apartado de adquisiciones.

- El recurso *estrella* del centro, los ordenadores, es abordado de una forma muy genérica, así como las propuestas relacionadas con audiovisuales.

- En la atención a la diversidad está previsto que se desarrolle cuando *el gran grupo no necesite la atención del profesor*. Esta atención se basa fundamentalmente en fichas y material impreso.

Aparecen, por tanto dos grupos de usos posibles de los materiales, aunque un tanto vagos y diluidos: se ciñe el uso de materiales a los que proponen los proyectos editoriales, cuando sea posible o estén disponibles éstos, con una vocación *ilustrativa* de la enseñanza; o se hace una propuesta más activa y en la que los alumnos son protagonistas, bien en las materias atendidas por especialistas, bien en aquellos grupos donde el maestro opte por introducir a sus alumnos en procesos de investigación.

3.2.2.5. Programaciones de aula

Las Programaciones de aula son el quinto y último documento que se analiza para los dos centros (dentro del segundo nivel de examen, productos de planificación, en el segundo análisis, sobre las concepciones sobre planificación).

De forma muy elemental, se trata de Unidades Didácticas secuenciadas. En ellas se precisan objetivos, contenidos, actividades y procedimientos de evaluación. El desarrollo del currículo se especifica en cada área mediante tres tipos de contenidos: conceptos, también hechos y principios; los procedimientos, y en general todo lo relacionado con el *saber hacer*; y las actitudes, valores y normas; y tiene un carácter integrado, reflejado en el tratamiento de los temas transversales. Esta especificación es de tipo analítico, por lo que *los contenidos deben estar presentes en diferentes unidades didácticas, en diferentes momentos y mediante distintas actividades* (R.D. 1344/1991 de 6 de septiembre sobre currículo de Educación Primaria). Se contemplan los diferentes niveles de trabajo del grupo clase así como las Adaptaciones Curriculares Individuales (A.C.I.). Este último aspecto tiene en cuenta la diversidad de los alumnos.

Los contenidos y orientación de las Programaciones de aula se han reseñado someramente en el análisis caso por caso de este apartado sobre concepciones de planificación. El planteamiento central de las Programaciones es el de un *seguidismo* sobre el esfuerzo realizado en relación con el Proyecto Curricular de Ciclo, un esfuerzo en la temporalización y preparación de actividades para cubrir todos los aspectos del currículo y la carencia de notas relevantes sobre el uso de materiales. Esta forma de atender la elaboración de este documento confirma en cierto modo que el esfuerzo de adaptación del currículo al contexto acaba en la elaboración del Proyecto Curricular de Ciclo. La Programación es una secuenciación pero sobre todo una temporalización, aunque es justo reconocer que incluye ejemplos de programas de refuerzo y Adaptaciones Curriculares Individuales que ha confeccionado cada maestro, lo que supone una reflexión profesional de cierto calado.

3.2.2.6. Los documentos de planificación como productos de las concepciones sobre planificación de los maestros.

Tras revisar la documentación de los centros cuyos casos son analizados, como segundo nivel del análisis (de los cuatro niveles que se practican) de las concepciones y productos de planificación (segundo análisis de los tres que se realizan en el estudio), conviene volver la mirada sobre cómo puede estar afectando este desarrollo del currículo a cada caso.

En este apartado no se pretende establecer el grado de identidad entre concepciones y productos de planificación, una cuestión de validez de las fuentes y del método, sino de construir una visión sobre los usos de los recursos y materiales didácticos en la vida del cada uno de los dos centros y las posibilidades de potenciar o limitar los usos de materiales, al menos en la previsión de uso que es la planificación, a cada maestro concreto. Se trata de documentos que guían los procesos de planificación de Equipos e individuos que trabajarán luego en el aula.

Con respecto a los Proyectos Educativos de los centros “Juan Ramón Jiménez” y “Jorge Guillén” se ha observado que no hay criterios en la coordinación entre maestros con respecto a los materiales didácticos, salvo en la previsión de utilización de fichas de trabajo para la recuperación, el refuerzo, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.

Parece que en ambos centros estas fichas tienen un sentido remedial, derivado de unas circunstancias achacables no tanto a la propia acción educativa como a carencias del medio del que provienen los alumnos, como se vio en el apartado de concepciones pedagógicas.

En el centro “Juan Ramón Jiménez” sí se fijan criterios de construcción, utilización y revisión de las fichas de recuperación. En el centro “Jorge Guillén” sorprende que la acción coordinada de determinados maestros, como los de Primer Ciclo, no se refleje en este documento ya que parece tratarse de una tradición del Equipo de maestros correspondiente, a tenor de lo que los maestros manifiestan (de forma patente en el caso de Raquel), lo que está relacionado con la sospecha enunciada al final del primer nivel de este segundo análisis sobre la visión burocrática de los procesos de planificación.

Esta imprecisión de unos documentos en al menos un centro frente a lo que se refleja en el otro centro tiene como repercusión que la construcción de conocimiento por parte de los maestros y que deriva de la acción y la reflexión se puede llegar a perder, al menos en un centro, porque no se recoge; que no hay una cobertura institucional a prácticas que quedan a la buena voluntad y profesionalidad de los maestros; pero sobre todo que una parte de los procesos de planificación se limita en algunos aspectos a ejercicios genéricos de literatura administrativa que no pueden ni ser un acicate ni tampoco coartar la iniciativa de los maestros.

Esta situación podría llegar a alegrar a algunos de los que desean el fomento de la autonomía pedagógica como base del crecimiento profesional docente, porque los maestros parecen tener abiertas muchas posibilidades, al margen del proceso administrativo de completar documentos prescritos oficialmente. Pero los documentos, como marcos de trabajo, tampoco ponen vías de solución a problemas inherentes a las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La vida en el centro se transforma en lo que es posible y practicable, y la creatividad de

los maestros a la que podría empujar cierta indefinición en los documentos puede no llegar nunca a las aulas.

En los procesos de planificación es importante la acción de los Equipos Directivos: cuando se produce esta acción, aparece una coordinación entre maestros. Cuando no, los maestros deben apoyarse mucho más en los proyectos editoriales que manejan o conocen para la planificación.

La cuestión del material didáctico queda entonces como un asunto de tipo gerencial, ya que se separa de los principios de acción de cada centro una cuestión que es deseable que quede recogida en el Proyecto Educativo para que pueda ser hecha operativa en la enseñanza (SAN MARTÍN, 1995).

Con respecto a las Programaciones Generales Anuales (analizadas de forma indirecta a partir de las Memorias Anuales) aparece el nivel de coordinación entre los Equipos de Ciclo y el uso de materiales en cuanto recursos que se deban compartir (los pocos vídeos y ordenadores dispuestos en espacios comunes).

Esta coordinación se ha discutido en el análisis ya desde el propio formato de los documentos: un centro realiza un trabajo de acumulación, el otro lo filtra e intenta dotar a la Memoria de una coherencia.

Se pone de manifiesto en ambos documentos la conveniencia del trabajo en equipo de los maestros de cada centro en dos cuestiones: la coherencia entre Proyectos Curriculares y lo que proponen los libros de texto; y en la ficha de trabajo para la recuperación y el refuerzo. Con respecto al primer material se trata de su omnipresencia en la vida escolar, con un valor vertebrador del currículo, lo que ofrece la escuela. El segundo material es una preocupación más reciente, derivada de la cultura de atención a la diversidad y la consideración de las necesidades educativas especiales como problema del sistema educativo y no de quienes tienen una discapacidad. Ambos se han de cuidar como señas de identidad del trabajo en los centros, y las Programaciones Generales Anuales hacen referencia a las reuniones de los Equipos de Ciclo en relación con estos materiales.

En cuanto al uso del resto de los materiales aparecen referencias cuando de lo se trata es de reponerlo u organizar su uso. Así, en el centro “Juan Ramón Jiménez” se hace referencia a la dotación y disponibilidad de libros para las bibliotecas de aula; y en el centro “Jorge Guillén” el uso de material audiovisual e informático. La práctica de los maestros (la Memoria atiende lo que se ha hecho en un curso) revela lo que los enunciados de principios del Proyecto Educativo no dicen en relación a este material. Otra cosa es la calidad de los

usos, cuestión sobre la que no se pronuncian estos documentos, si bien se recoge que los maestros utilizan semanalmente el Aula de informática.

Con respecto a los Proyectos Curriculares la nota común es la propuesta para utilizar libros de texto. Los libros de texto garantizan una coherencia interna de los Proyectos. Un uso intensivo de los mismos en los procesos de planificación se convierte paradójicamente en una herramienta de innovación, en la medida en que los proyectos editoriales se acompañan en sus propuestas de *más medios y usos para los medios*. Entonces el equipo de maestros se propone, al menos sobre el papel (como los maestros del centro “Jorge Guillén”) darle uso a más materiales.

Hay expresiones puntuales de usos de los medios, como el manejo de fichas de trabajo y juegos didácticos para la recuperación de aprendizajes que conduzcan a dominios en lectoescritura y cálculo en Primer Ciclo, notas comunes a ambos centros y materiales no detectados en la revisión del currículo oficial de Primaria.

El resto de materiales, cuando se prodiga su inclusión en el desarrollo del currículo, quedan en una posición expositiva. Se afianza en los desarrollos del currículo el peso de las finalidades de la enseñanza en relación a los usos de los materiales: en Primer Ciclo se plantea originalmente algunos usos expositivos y manipulativos, pero sobre todo pesa la creación de oportunidades prácticas para la lectoescritura; y en Tercer Ciclo hay posibilidades abiertas para usos de investigación con los materiales.

Las posibilidades de uso de materiales asociadas a una opción personal o profesional aparece con más fuerza en los casos de maestros especialistas (Juan, Ernesto, Cecilia). Coincide en esta cuestión que los maestros especialistas han tenido que hacer un esfuerzo en la preparación del currículo y que requieren de los materiales para llevarlo a la práctica. Lo planificado por estos especialistas con respecto a los materiales es, de entrada, amplio y rico. Las posibilidades de desarrollar una enseñanza más activa son más claras que en lo que se refiere a sus compañeros *generalistas*. Los materiales que están previstos permiten a los alumnos ser protagonistas de los procesos de aprendizaje.

Por lo que respecto a las Programaciones de aula, los maestros de ambos centros se orientan con ellas en relación con la cuestión del tiempo de que disponen para ejecutar determinadas enseñanzas y proporcionar unos aprendizajes a sus alumnos.

Con los recursos y materiales didácticos se aboca a una coordinación elemental sobre su dotación y disposición y pocos de ellos, tan sólo en el caso de libros de texto y fichas de trabajo para refuerzo o recuperación, requieren una aportación profesional de los maestros al seno del centro, lo que es coherente con lo que sobre la vida de centro y de trabajo de Ciclo

se ha señalado en el primer nivel de este segundo análisis (concepciones sobre planificación en cada caso).

El proceso de planificación ofrece un marco vago e impreciso para conocer qué ocurre con los materiales en las aulas, a excepción de lo dicho sobre libros de texto y fichas de trabajo para atención a la diversidad y necesidades educativas especiales. Influyen en la medida en que abren unas posibilidades de trabajo a los maestros en tanto el centro disponga de unas dotaciones, y limitan usos distintos de los fijados o estereotipados en tanto colisionen con los márgenes que deja la obligación que se imponen los centros para que los niños sepan leer, escribir y calcular al final del Primer Ciclo y que dominen un cuerpo cultural al final de la etapa.

La cuestión es cómo afectará la dotación del centro y las aulas a las posibilidades de actuación de los maestros en los procesos de enseñanza - aprendizaje, cuando desarrollen el currículo con sus alumnos.

3.2.3. Material impreso. Fichas y otras producciones.

Los materiales impresos son utilizados por los maestros tanto en la planificación como en el desarrollo del currículo en el aula. En este apartado se pretende desentrañar sus características con objeto de entender mejor ambos procesos, la planificación y la fase interactiva de desarrollo del currículo. Al tratarse de un material ya preparado, que se utiliza cuando ya está preparado, corresponde abordarlo en el seno de este segundo análisis (de los tres que se realizan), las concepciones y productos de planificación, antes de hacer lo propio con la fase interactiva del desarrollo del currículo. Se aborda como una tercera forma o nivel (de las cuatro que se practican) de este segundo análisis.

La selección de material curricular ha sido caracterizada en el apartado sobre currículo y materiales, Capítulo III de la Parte I, como una instancia del desarrollo del currículo previa a la fase interactiva, lo que de forma genérica se denomina en este estudio como planificación.

Dentro de los productos de planificación, se ha entendido que tiene gran importancia el análisis del material impreso que los maestros han seleccionado y preparado para los alumnos, fundamentalmente libros de texto, cuadernillos y fichas. Los dos primeros tipos de material pertenecen al ámbito comercial y han sido seleccionados por el maestro. El último es generalmente producto de un proceso unas veces limitado a su localización y fotocopiado y otras de elaboración por el docente, como se ha visto en el anterior nivel, el segundo, de este segundo análisis.

Los maestros han facilitado una parte de los materiales impresos que utilizan en el aula a requerimiento del investigador y son objeto de análisis. Se trata de los siguientes materiales:

- En los casos Flora y Esmeralda, maestras de Primer Ciclo, copias de los materiales impresos comerciales de Unidades Didácticas de las áreas de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del medio; y fichas de trabajo para adornos de clase; de recuperación y ampliación de Lengua y Matemáticas; y de ampliación de objetivos; con un total de 34 documentos.
- Fichas de Primer Ciclo, una serie discreta que corresponde a Primero de Primaria y el caso de Raquel, siete documentos; y una más amplia de documentos producidos y recogidos por la maestra, Agustina, con 16 documentos.
- Algunas fichas que proporciona la maestra y parte de las *revistas* que confeccionan los alumnos del caso de Esperanza, un total de 12 documentos.
- Materiales impresos propios, del caso de Quintín, donde se hace referencia a tres documentos.

No se dispone de material para analizar ni en el caso de Carmen ni en los de maestros de las especialidades de Educación física (dos maestros, Juan y Ernesto) y Música (una maestra, Cecilia).

Se han considerado ilustrativos de los materiales un conjunto discreto de descriptores, que se presentan a continuación, obtenidos de la clasificación de material impreso de AREA (en SANCHO, 1994, pág. 85 y ss.) y los procedimientos de evaluación de GARCÍA ARTO (1995; pág. 77-80) y PARCERISA (1996; pág. 97-124).

- Selección / Producción: fotocopia / maestro / alumno. Procedencia: libros de texto, medios de comunicación. Trabajo del maestro / trabajo del Equipo de Ciclo.
- Objetivos y contenidos principales: conceptos / destrezas / actitudes.
- Área del currículo: Lengua, Matemáticas, Conocimiento del medio, Educación artística.
- Orientación de los contenidos: unidad didáctica / concepto / lúdica / problema / manualidad.
- Grado de coherencia entre actividades: toda la ficha como problema / secuencia de actividades ligadas temáticamente/batería de actividades.

- Estrategia didáctica: aprendizaje estructurado: actividades básica, de profundización; ejercitación, resolución de problemas / repaso / recuperación, refuerzo en dificultades de aprendizaje / ampliación / realización paso a paso/ actividad complementaria.
- Tipo de evaluación: conceptos, procedimientos / formativa, sumativa.
- Agrupamiento para la actividad: individual / grupal.

Para el análisis de conjunto se utilizan las rejillas de DEL CARMEN y col. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 1992a; pág. 49-50), BLANCO (en ANGULO y BLANCO, 1994; pág. 277-279) y MARTÍNEZ BONAFÉ (1992b; pág. 14-18). Estos procedimientos de análisis han sido reseñados en el apartado de materiales curriculares en el desarrollo del currículo en el aula, y que consisten básicamente en una descripción con arreglo a descriptores cuya finalidad es poder establecer la naturaleza y posibilidades de uso del material.

Los materiales se presentarán identificados con un ordinal y la referencia del maestro que los ha facilitado (por ejemplo, el *documento nº 6 - Agustina* es un documento catalogado por el investigador con el número 6 que ha sido facilitado por la maestra Agustina).

3.2.3.1. Material impreso de las maestras Flora y Esmeralda.

El material impreso comercial, copiado o confeccionado por las maestras del centro “Juan Ramón Jiménez” que se analiza constituye un total de 35 documentos, cuyo contenido es el siguiente:

- El documento nº 1 - “JRJ” es una planilla de evaluación continua.
- Los documentos nº 2 - “JRJ” a 7 - “JRJ” corresponden a una unidad didáctica dentro de la amplia temática de *La Primavera*, trabajada en el mismo momento (una semana del mes de abril de 1997) en las áreas de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del medio. Son libros de texto y cuadernos de ejercicio.
- Los documentos nº 8 - “JRJ” a 11- “JRJ” son fichas de trabajo que se han agrupado en la colección *Adornos de clase*.
- Los documentos nº 11 - “JRJ” a 16 - “JRJ” son fichas de trabajo de Lengua, cuyo objetivo general es *conocer las letras del alfabeto castellano*, aplicadas dentro de una estrategia de recuperación. Para la ampliación, los documentos nº 17 a 19 - “JRJ”, con objetivos específicos.

- Los documentos n° 20 a 27 - “JRJ” son fichas de trabajo de Matemáticas, cuyos objetivos son variados, un total de siete, dentro de una estrategia de recuperación. Para la ampliación, las fichas de trabajo n° 28 a 32 - “JRJ”, orientadas a realizar operaciones y conocer los números hasta el 99.
- Los documentos n° 33 a 35 - “JRJ” son fichas de trabajo para la ampliación de objetivos.

Se presenta en el Anexo un vaciado de cada material en el orden que se acaba de mencionar.

Los aspectos sobre los que gira el análisis e interpretación de documentos de los casos de Flora y Esmeralda, material impreso, van a ser de orden descriptivo, para luego pasar a analizar lo que una propuesta curricular como la de estas fichas supone para el desarrollo del currículo, la práctica profesional de la enseñanza y las situaciones en las que se involucra a los alumnos, al hilo de las propuestas de BLANCO (en ANGULO y BLANCO, 1994; pág. 277-279) y MARTÍNEZ BONAFÉ (1992b; pág. 14-18).

Un cuadro en el que se sintetizan los contenidos de las fichas 1 a 7 de los casos de Flora y Esmeralda.

Cuadro 3.2.3.1.1. Documentos de los casos de Flora y Esmeralda: evaluación de alumnos y material impreso comercial.

DOC. Flora Esmeralda	Selección / Producción	Objetivos / contenidos	Área	Orientación de los contenidos	Coherencia entre actividades	Estrategia	Agrupamiento	Evaluación
n° 1	Maestro Proyecto Trabajo de equipo			Registro de evaluación				-
n° 2	Maestro Libro de texto Trabajo de equipo	procedimiento	Lengua	Unidad dáctica	Secuencia	Aprendizaje estructurado	Individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 3	Maestro Cuaderno de ejercicios Trabajo de equipo	procedimiento	Lengua	Unidad dáctica	Secuencia	Aprendizaje estructurado	Individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 4	Maestro Libro de texto Trabajo de equipo	procedimiento	Matemáticas	Unidad dáctica	Secuencia	Aprendizaje estructurado	Individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 5	Maestro Cuaderno de ejercicios Trabajo de equipo	procedimiento	Matemáticas	Unidad dáctica	Secuencia	Aprendizaje estructurado	Individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 6	Maestro Libro de texto Trabajo de equipo	conceptual procedimiento	Conocimiento del medio	Unidad dáctica	Secuencia	Aprendizaje estructurado	Individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 7	Maestro Cuaderno de ejercicios Trabajo de equipo	conceptual procedimiento	Conocimiento del medio	Unidad dáctica	Secuencia	Aprendizaje estructurado	Individual Genera complementaria	procedimental formativa

En el documento nº 1 - “JRJ” se presentan los criterios de evaluación de las Unidades didácticas y del curso. Están planteados de forma tan escueta y abierta a interpretación que se pueden identificar en ellos los objetivos básicos para el curso que refleja la Programación de aula de las maestras que lo utilizan.

Sobre los documentos nº 2 a 7 - “JRJ”, y desde una perspectiva descriptiva, se puede señalar que son concisos y en ellos siempre se utiliza un apoyo gráfico (ilustraciones).

Los enunciados no siempre presentan lo que se quiere que hagan los alumnos, éstos lo tienen que suponer en algunas ocasiones (buscar información, escribir).

Esta falta de contextualización y explicaciones debe ser suplida por la maestra. Tiene que aclarar o recordar a los alumnos cómo se responde en estos materiales a sus actividades. Por otra parte, los alumnos llevan trabajando un tiempo con el material y hay determinadas rutinas que han interiorizado.

Los elementos gráficos a veces son para ambientar, porque no están ligados temáticamente con el texto.

Los formatos y las ilustraciones intentan dar un sentido de coherencia interna y entre Unidades y cuadernos de ejercicios.

En los documentos nº 2 a 7 - “JRJ” se observa que se ha atendido de manera sistemática, conforme legalidad vigente, la adecuación entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación del Proyecto Curricular y los propuestos en los materiales impresos que se comentan. Se ha sido tan escrupuloso al hacer esta propuesta editorial que es casi idéntica al currículo oficial.

Se respeta formalmente la división entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, si bien hay una orientación hacia destrezas y hacia conceptos, esto último en el caso del área de Conocimiento del medio (documentos nº 6 y 7 - “JRJ”).

Este material impreso se adapta a las posibilidades de los alumnos, hay una dificultad graduada incluso físicamente (dos tipos de materiales impresos), siempre y cuando la maestra no se sienta en la obligación de ejecutarlos en su totalidad para todos ellos. Por ejemplo, en el documento nº 2 - “JRJ”, la *lección* de la Unidad Didáctica, se propone un grado de actividad básico directamente relacionado con los conceptos y procedimientos que presenta, que es profundizado en las actividades de los cuadernos de ejercicios. En el cuadernillo de

Conocimiento del Medio, sin embargo, queda menos lograda esa diversificación porque las actividades se plantean orientadas hacia los conceptos asimilados por los niños.

En los materiales se trabaja sobre un tema fácilmente relacionable con el medio, *La primavera*, y los contenidos que lo desarrollan en estas Unidades dan pie para volverse hacia la calle y los parques que circundan el centro. Los materiales no se acuerdan de ellos. Se requiere el trabajo de la maestra o maestro para aprovechar las infinitas posibilidades que tiene, porque los materiales de los alumnos están desnudos. Para ser significativos para el aprendizaje infantil necesitan de ejemplos locales, que se supone que un profesional de la enseñanza va a exhibir.

Todo ello lleva a un intento de denominador común que no llega a globalizador y se queda en interdisciplinar. Sólo se recurre a otra materia, Lengua, en una actividad del cuadernillo de Conocimiento del medio. En el resto hay una adscripción formal al tema: se escriben los nombres de flores en Lengua, se cuentan pepitas de un fruto en Matemáticas o se habla de *la rosaleda* como agrupación plural de rosales en Conocimiento del Medio.

Las actividades tienen un sentido individual, aunque las maestra proponga su realización al grupo; se basan en el mismo material, salvo una actividad de tipo plástico (colorear, recortar y pegar) en Conocimiento del medio.

Para su realización hay una secuencia que comienza con ejercitación, en alguno de los materiales combinada con una orientación lúdica para romper su sentido abstracto, que es seguida de problemas (buscar información para resolverlos).

Las tareas a las que se enfrenta al alumno son de tipo procedimental, con una ejercitación de destrezas. Se ignora lo externo a la escuela, los recursos del entorno, que debe aportar la maestra en la lección o en actividades complementarias.

La evaluación de las tareas es también procedimental. Se pueden anotar la ejecución sin errores de los procedimientos.

El modelo de profesional que subyace a estos materiales es el de un maestro que debe sentir la necesidad de adaptar los materiales con su explicación, complementándolos y dándoles vida.

El maestro sabe cuál es la marcha de los alumnos y éstos logran en un momento determinado alcanzar lo que se espera de ellos. Este material mantiene el aislamiento del maestro en relación con el centro, porque no involucra a los demás miembros del Equipo de Ciclo en tanto éstos no se sientan compelidos por el Proyecto Curricular.

A continuación se presentan una serie de cuadros en los que se sintetizan los contenidos de las fichas 8 a 35 de los casos de Flora y Esmeralda.

Cuadro 3.2.3.1.2. Documentos de los casos de Flora y Esmeralda: fichas de Educación artística.

DOC. Flora - Esmeralda	Selección Producción	Objetivos / contenidos	Área	Orientación de los contenidos	Coherencia entre actividades	Estrategia	Agrupamiento	Evaluación
n° 8	Maestra Elaboración propia Trabajo del maestro	procedimiento	Educación artística	manualidad	toda la ficha como un problema; secuencia	realización paso a paso	Individual	procedimental formativa
n° 9	Maestra Elaboración propia Trabajo del maestro	procedimiento	Educación artística	manualidad	toda la ficha como un problema; secuencia	realización paso a paso	Individual	procedimental formativa
n° 10	Maestra Elaboración propia Trabajo del maestro	procedimiento	Educación artística	manualidad	toda la ficha como un problema; secuencia	realización paso a paso	Individual	procedimental formativa
n° 11	Maestra Elaboración propia Trabajo del maestro	procedimiento	Educación artística	manualidad	toda la ficha como un problema; secuencia	realización paso a paso	Individual	procedimental formativa

Cuadro 3.2.3.1.3. Documentos de los casos de Flora y Esmeralda: fichas de Lengua para la recuperación.

DOC. Flora - Esmeralda	Selección / Producción	Objetivos / contenidos	Área	Orientación de los contenidos	Coherencia entre actividades	Estrategia	Agrupamiento	Evaluación
n° 12	Maestro Elaboración propia Trabajo individual	procedimiento	Lengua	concepto	todo como problema	recuperación refuerzo	individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 13	Maestro Elaboración propia Trabajo individual	procedimiento	Lengua	concepto	secuencia	refuerzo Aprendizaje estructurado	Individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 14	Maestro Elaboración propia Trabajo de equipo	procedimiento	Lengua	concepto	todo como problema	refuerzo Aprendizaje estructurado	Individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 15	Maestro Elaboración propia Trabajo de equipo	procedimiento	Lengua	concepto	todo como problema	refuerzo Aprendizaje estructurado	Individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 16	Maestro Elaboración propia Trabajo de equipo	procedimiento	Lengua	concepto	todo como problema	refuerzo Aprendizaje estructurado	Individual Genera complementaria	procedimental formativa

Cuadro 3.2.3.1.4. Documentos de los casos de Flora y Esmeralda: fichas de Lengua para la ampliación.

DOC. Flora - Esmeralda	Selección / Producción	Objetivos / contenidos	Área	Orientación de los contenidos	Coherencia entre actividades	Estrategia	Agrupamiento	Evaluación
n° 17	Maestro Elaboración mixta Trabajo individual	procedimiento	Lengua	concepto	todo como problema	ampliación	individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 18	Fotocopia Libro de texto Trabajo individual	procedimiento	Lengua	concepto	secuencia	ampliación	Individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 19	Fotocopia Libro de texto Trabajo individual	procedimiento	Lengua	concepto	secuencia	ampliación	Individual Genera complementaria	procedimiento formativa

Cuadro 3.2.3.1.5. Documentos de los casos de Flora y Esmeralda: fichas de Matemáticas para la recuperación.

DOC. Flora - Esmeralda	Selección / Producción	Objetivos / contenidos	Área	Orientación de los contenidos	Coherencia entre actividades	Estrategia	Agrupamiento	Evaluación
n° 20	Maestro Elaboración propia Trabajo individual	procedimiento	Matemáticas	concepto	todo como problema	recuperación, aprendizaje estructurado	individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 21	Maestro Elaboración propia Trabajo individual	procedimiento	Matemáticas	concepto	todo como problema	recuperación	individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 22	Maestro Elaboración propia Trabajo individual	procedimiento	Matemáticas	concepto	todo como problema	recuperación	individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 23	Fotocopia Libro de texto Trabajo individual	procedimiento	Matemáticas	concepto	secuencia	recuperación	individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 24	Fotocopia Libro de texto Trabajo individual	procedimiento	Matemáticas	concepto	secuencia	recuperación	individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 25	Fotocopia Libro de texto Trabajo individual	procedimiento	Matemáticas	concepto	secuencia	recuperación	individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 26	Fotocopia Libro de texto Trabajo individual	procedimiento	Matemáticas	concepto	secuencia	recuperación	individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 27	Fotocopia Libro de texto Trabajo individual	procedimiento	Matemáticas	concepto	secuencia	recuperación	individual Genera complementaria	procedimental formativa

Cuadro 3.2.3.1.6. Documentos de los casos de Flora y Esmeralda: fichas de Matemáticas para la ampliación.

DOC. Flora - Esmeralda	Selección / Producción	Objetivos / contenidos	Área	Orientación de los contenidos	Coherencia entre actividades	Estrategia	Agrupamiento	Evaluación
n° 28	Fotocopia Libro de texto Trabajo individual	procedimiento	Matemáticas	concepto	secuencia	ampliación, aprendizaje estructurado	individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 29	Fotocopia Libro de texto Trabajo individual	procedimiento	Matemáticas	concepto	secuencia	ampliación	individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 30	Fotocopia Libro de texto Trabajo individual	procedimiento	Matemáticas	concepto lúdica	todo como problema	ampliación	individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 31	Fotocopia Libro de texto Trabajo individual	procedimiento	Matemáticas	concepto lúdica	todo como problema	ampliación	individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 32	Fotocopia Libro de texto Trabajo individual	procedimiento	Matemáticas	concepto lúdica	todo como problema	ampliación	individual Genera complementaria	procedimental formativa

Cuadro 3.2.3.1.7. Documentos de los casos de Flora y Esmeralda: otras fichas para la ampliación.

DOC. Flora - Esmeralda	Selección / Producción	Objetivos / contenidos	Área	Orientación de los contenidos	Coherencia entre actividades	Estrategia	Agrupamiento	Evaluación
n° 33	Maestro Elaboración propia Trabajo individual	procedimiento	Conocimiento del medio Educación artística	manualidad	secuencia	ampliación	individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 34	Fotocopia Libro de texto Trabajo individual	procedimiento	Matemáticas	problema manualidad	secuencia	ampliación	individual Genera complementaria	procedimental formativa
n° 35	Fotocopia Libro de texto Trabajo individual	procedimiento	Conocimiento del medio Educación artística	problema	secuencia	ampliación	individual Genera complementaria	procedimental formativa

Como comentarios comunes a las fichas presentadas en los cuadro 3.2.3.1.2 a 7 se puede indicar que han sido seleccionadas y adaptadas o reproducidas por el maestro. Frente a los materiales del proyecto editorial, las fichas convierten al maestro en un investigador, porque con aquel material puede ser un técnico, si quiere.

La maestra ha fabricado la mayor parte de las fichas. Algunas de ellas pertenecen a experiencias escolares anteriores. Sólo un par son fotocopias directas de otros materiales. Todas ellas se han utilizado con los grupos de los casos de Flora y Esmeralda. Se han policopiado gracias a la fotocopiadora del centro “JRJ”.

La calidad de las fichas es aceptable. Están desprovistas de color, lo que va a facilitar que los niños tengan una actividad complementaria que va a ser colorearlas, con la dificultad

que conlleva hacerlo a veces en pequeñas ilustraciones. La letra siempre es redondilla, que se supone se asemeja más a la que hacen los niños. Las fichas de ampliación llevan menos ilustraciones en Lengua y son más lúdicas (por hacer jugar al niño con elementos gráficos) en Matemáticas.

Tienen un sentido temporal y de contenido subsidiario del libro de texto. Se hacen *después* de haber completado en los libros actividades similares y tras haber ejercitado unas *rutinas* que permiten que sean entregadas sin más a los niños, sin contextualizarlas ni explicarlas, aunque esto no ocurra necesariamente.

Ficha, contenido, actividad y trabajo individual del niño se confunden en estos materiales.

Para analizar sus objetivos, contenidos y actividades se han dividido las fichas por áreas: Educación artística, orientadas en exclusiva a fabricación de adornos de clase; y Lengua y Matemáticas, para la recuperación y ampliación.

Las fichas de **adorno de la clase** (cuadro 3.2.3.1.2) tienen un componente de destreza manual muy importante: En la ficha nº 8 - "JRJ" (*Paisaje de otoño*) es importante la disposición de los fragmentos de serrín, mondas de lápiz y trozos de hoja *dentro de* las zonas (campo, tronco, árbol). En la nº 9 - "JRJ" (*Mariposa*) lo importante en esta ficha es colorear completamente, sin dejar zonas que parezcan rayadas; y recortar por la línea exterior las alas del insecto. En la 10 - "JRJ" (*Flor*) tiene importancia el cosido, que se complica por la silueta de sierra. En la 11 - "JRJ" (*Mariposa*) tiene importancia el picado pero, sobre todo, el recorte de una forma curva.

Sus contenidos pueden tener que ver con el momento de la secuencia del currículo que se trabaja a través de los libros de texto. Se ha de mencionar que no hay un libro de texto para una materia, sino varios que se nombran como las estaciones del año. Las fichas de trabajo se pueden aplicar en el momento del año en el que el eje temático es la estación, al estar relacionadas temáticamente con el conocimiento del medio natural. Parece un intento de globalización, pero cabe preguntarse por qué se cierra a un trabajo individual en soporte papel que empobrece la riqueza del tema y no se acerca a formas más creativas que, basándose en el entorno, exploten sus posibilidades materiales y de transformación más a fondo.

Para su realización la maestra debe explicar de forma oral lo que hay que hacer. Luego debe seguir a cada niño en las fases en las que se aplican manualmente. El papel de los niños es la ejercitación y no el descubrimiento. No se piensa inicialmente en que estas actividades permiten a cada niño compartir materiales y experiencias de descubrimiento y creación con otros niños, con lo que las posibilidades de la globalización no van a influir en aprendizajes más plenos, de los que participe el descubrimiento.

En la confección de las fichas de **recuperación de Lengua** (cuadro 3.2.3.1.3) ha habido una pauta que es la de las dinámicas de realización individual practicadas en los libros de texto. Se espera que los niños escriban nombres de imágenes que contengan una determinada letra. Ello supone o dejarles buscar esa regla oculta o que al entregarles la ficha se les dé la pauta.

Las ilustraciones son para todo tiempo: si en los libros la obsesión es dar coherencia con ellas, en las fichas de trabajo no hay ese sentido, porque se buscan personas, animales y cosas que cumplan que contienen determinado fonema. Hay también cierto abigarramiento de ilustraciones en cada ficha, posiblemente para ahorrar papel y *toner*.

Sus contenidos se presentan con posterioridad al trabajo en el aula de contenidos y dinámicas de actividad muy parecidas. Otros contenidos de Lengua se trabajan con otro material, las *Cajas de recuperación* (véase el apartado sobre análisis de fotografías). La maestra manifiesta que las fichas de estas Cajas (tarjetas plastificadas con ilustraciones a color confeccionadas en buena medida por la maestra) les sirven para *que sepan discriminar escenas, que vean que de una escena real pueden asumir sus vivencias personales (sic) y [...] que sepan hacer una frase, que sepan componer una pequeña historia a partir de una escena* [Entrevista Flora 18/6/97]

Para su realización la maestra debe explicar de forma oral lo que hay que hacer. También debe ofrecer pistas para rellenar los espacios. Luego debe seguir a cada niño en las fases en las que se ponen a trabajar. Nuevamente, el papel de los niños es la ejercitación y no el descubrimiento. Tienen un componente de alguna forma lúdico, jugar a identificar, y se puede alargar la utilización de la ficha con un trabajo de coloreado de las ilustraciones, a veces pequeñas y complejas.

Para las fichas de **ampliación de Lengua** (cuadro 3.2.3.1.4) la maestra ha escogido tres actividades de libro que tienen dos pautas no explicitadas: que deben ser completadas de una forma determinada, para la que no se da información escrita, y que se debe dar sentido a los textos. Ello supone, como en las de recuperación de Lengua, o dejarles buscar esa regla oculta o que al entregarles la ficha se les dé la pauta.

Las ilustraciones y textos son para todo tiempo: nuevamente tiene más importancia el objetivo que la coherencia con el resto del proyecto.

Sus contenidos se presentan con posterioridad al trabajo en el aula de contenidos y dinámicas de actividad muy parecidas. Su contenido es muy similar al de las *Cajas de recuperación* (véase el apartado sobre análisis de fotografías y comentario a fichas de recuperación de Lengua).

Para su realización la maestra debe explicar de forma oral lo que hay que hacer. También debe ofrecer pistas para buscar sentido a los textos (el más explícito es el de la ficha 17- “JRJ”, aunque hay que dar sentido a una secuencia gráfica y no se dice que lo tiene la textual). Luego debe seguir a cada niño en las fases en las que se ponen a trabajar. Esta vez se trabaja sobre tanto descubrimiento como ejercitación, pero las fichas se dirigen a niños que no tienen problemas con los niveles básicos de lenguaje. La maestra que las aplicó reconoce que *hicimos muy poquitas copias porque suele funcionar con muy poquitos [niños] [...]* Tienen que conocer todas las palabras [y] hay alguna que no la pueden conocer, entonces no saben qué poner [Entrevista Flora 18/6/97].

Las fichas de **recuperación de Matemáticas** (cuadro 3.2.3.1.5) requieren de los alumnos que escriban los números en letra.

Son eminentemente gráficas, como las de Lengua, y los niños dibujan objetos y animales: es una forma de contar.

Las ilustraciones son para todo tiempo, como las de las fichas de Lengua.

Sus contenidos son, en algunas de ellas, más básicos que los del aula, *más de Preescolar* [Entrevista Flora 18/6/97]. En otras fichas son parecidos a los practicados ya en los libros de texto. Llama la atención la ficha n° 24 - “JRJ”, que esconde todo un trabajo en torno a la descomposición de números que si no es bien presentado por la maestra (la ficha no da información más que presentar un trabajo) se queda en tres actividades inconexas y extrañas.

Para su realización la maestra debe explicar de forma oral lo que hay que hacer. También debe ofrecer pistas para rellenar los espacios pautados o en blanco. Luego debe seguir a cada niño en las fases en las que se ponen a trabajar. Son en buena parte para la ejercitación. También, como en Lengua, se puede completar con una actividad de coloreado de las ilustraciones, a veces pequeñas y complejas.

La ficha del reloj se plantea porque *les cuesta mucho entenderlo*, a pesar del trabajo manipulativo en clase con relojes contruidos por los alumnos.

Las fichas de **ampliación de Matemáticas** (cuadro 3.2.3.1.6) son gráficas y lúdicas: se deben unir puntos numerados de forma correlativa con una línea, formando un dibujo que pueden colorear, o hay que resolver unas operaciones para después colorear. Una parte de la n° 29 - “JRJ” (*Mensaje cifrado*) incluye el descubrimiento de un código en letra, tras realizar unas operaciones.

Las ilustraciones son para todo tiempo, como las de las fichas de Lengua.

Tienen mucha información para ser completadas de forma autónoma por los niños, sobre todo las que la maestra ha adaptado o fotocopiado directamente, una de ellas, en la que debe explicar de forma oral lo que hay que hacer.

Las fichas de **ampliación de objetivos** (cuadro 3.2.3.1.7) son una alternativa al planteamiento del material impreso del proyecto editorial: profundizan en los contenidos y son propuestas para la globalización. Bien es verdad que tres actividades no hacen que se pueda calificar un curso como global, pero tienen implicaciones de mayor calado que lo que se ha visto en el conjunto de las fichas. Implican la activación en los alumnos de los procesos superiores, sobre todo de tipo inferencial.

En su conjunto, las fichas de trabajo evidencian un modelo pedagógico fundamentalmente reproductor de un tipo de conocimiento, un currículo y una sociedad determinados (aprendizajes de dominio sobre lectoescritura). Sólo subyace una perspectiva crítica en las fichas de ampliación de Matemáticas, que para la maestra suponen que los niños puedan *descansar* del ejercicio constante.

La finalidad educativa es el dominio de procedimientos con arreglo a unos niveles básicos de referencia que establece el currículo. No se da otra opción que la ejercitación, bien es verdad que con variedad. Es llamativo que mientras que las fichas de recuperación trabajan esta finalidad, las de ampliación atiendan lo creativo o lo lúdico.

Las maestras deben hacer un seguimiento permanente del proceso educativo. Cuando las proponen, porque detectan necesidades de refuerzo o de recuperación; y cuando las aplican, para ver qué dificultades le surgen a cada niño, así como integrarlas en su dinámica de trabajo.

Quizá la maestra es consciente de que los niños necesitan ser introducidos y seguidos en la actividad, y por ello no hay suficientes referencias para que el material sea, en cierto y deseable modo, *autoinstructivo*, con instrucciones escritas más amplias y el mayor número de ayudas posibles (gráficas, de diseño de la ficha) para que el niño trabaje individualmente.

Se observa que las fichas ofrecen una información exigua para su realización; esto es particularmente cierto en fichas que pertenecen al mismo proyecto editorial. Se hacen actividades con instrucciones parecidas a las que ya se han hecho en clase en ese material. De forma concreta se ha constatado en las fichas nº 29 y 30 - "JRJ", que han sido sacadas de otro proyecto editorial, que dan por supuesto que los niños van a saber resolver determinado problema porque han hecho varias fichas atrás otros parecidos en los que sí aparecía determinada instrucción. En las fichas posteriores (fotocopiado de un proyecto editorial no identificado páginas más adelante) los enunciados suprimen una instrucción para resolver

que ya se dijo para una actividad similar anterior (páginas antes). Sería recomendable que la maestra, al seleccionar y preparar la página de cuaderno de ejercicios o de libro, rehiciera la información considerando cada ficha como algo único.

O quizás, de forma inconsciente, la maestra tiene una dinámica por la que la ficha es pertinente porque determinadas rutinas ya han sido asumidas por los niños, con lo que las fichas se entienden muy bien, son *autoexplicativas*, e incluso pueden no presentarse a determinados niños en determinados momentos.

3.2.3.2. Material impreso del caso de Raquel.

Son un total de siete fichas, todas ellas del área de Matemáticas (documentos nº 1 a 7 - Raquel).

Los aspectos sobre los que gira el análisis e interpretación de documentos del caso de Raquel son semejantes a los del anterior material analizado, de los casos de Flora y Esmeralda, entender qué repercusión tiene en la enseñanza la propuesta curricular que constituyen estas fichas (BLANCO en ANGULO y BLANCO, 1994, pág. 277-279; MARTÍNEZ BONAFÉ, 1992b; pág. 14-18). En el Anexo se encuentran las fichas de los vaciados de los documentos.

Un cuadro en el que se sintetizan sus contenidos y orientación en la enseñanza y el aprendizaje es el siguiente:

Cuadro 3.2.3.2.1. Material impreso del caso de Raquel: área de Matemáticas.

DOC. Raquel	Selección	Objetivos / contenidos	Área	Orientación de los contenidos	Coherencia entre actividades	Estrategia	Agrupamiento	Evaluación
nº 1	Fotocopia	conceptual procedimiento	Matemáticas	Concepto	todo como problema	recuperación	Individual Genera complementaria	procedimental formativa
nº 2	Maestro Trabajo de equipo	procedimiento	Matemáticas	Concepto	todo como problema	recuperación	Individual Genera complementaria	procedimental formativa
nº 3	Maestro Trabajo de equipo	procedimiento	Matemáticas	Concepto	todo como problema	recuperación	Individual	procedimental formativa
nº 4	Maestro Trabajo de equipo	conceptual procedimiento	Matemáticas	Concepto	Secuencia	recuperación	Individual Genera complementaria	procedimental formativa
nº 5	Maestro Trabajo de equipo	conceptual procedimiento	Matemáticas	Concepto	Secuencia	recuperación	Individual Genera complementaria	procedimental formativa
nº 6	Maestro Trabajo de equipo	conceptual procedimiento	Matemáticas	Concepto	Secuencia	recuperación	Individual Genera complementaria	procedimental formativa
nº 7	Maestro Cuaderno de ejercicios Trabajo de equipo	conceptual procedimiento	Matemáticas	Concepto	Secuencia	recuperación	Individual Genera complementaria	procedimental formativa

Desde una perspectiva exclusivamente descriptiva, se puede dar cuenta del material a través de los objetivos que persigue, los contenidos, el tipo de actividad y sus características formales, y el proceso de evaluación que prevén.

Las fichas han sido fotocopiadas y, prácticamente todas, fabricadas por las maestras. Formalmente son espartanas. La letra es redonda, a mano, y los números de palo. Las ilustraciones, cuando las hay, son de línea y de pequeño tamaño.

Los objetivos hacen referencia a contar y, de forma implícita en algunas, a reconocer formas geométricas. Este material trabaja con los alumnos aspectos que pertenecen al final de la Educación Infantil que no han sido superados por los alumnos, luego se plantea como una estrategia para la superación de dificultades de aprendizaje.

Los contenidos se dirigen al conocimiento de los números: grafías, contar.

Las fichas están orientadas a la ejercitación: hacer grafías, contar, reconocer formas geométricas; aunque trabaja conceptos de *igual - distinto*, y prepara para el proceso lecto escritor: los números con más indicaciones (punteado para hacer el repaso y flechas que indican el sentido del repaso) están en el margen izquierdo, y uno con más datos en una ficha en el extremo superior de este margen. Las pocas fichas que son presentadas con enunciados escritos lo están de forma escueta.

La actividad está marcada: espacios para escribir un número, flechas orientativas, *globos* de conjuntos. Las fichas se resuelven sobre sí mismas, salvo una en la que pide que se recorte una parte para pegarla en otras; y la citada sobre trabajo táctil.

Las actividades acaban en esta ejercitación. Sin embargo, en todas las fichas, la maestra puede pedir que se colorean ilustraciones (con dificultad para los niños por su pequeño tamaño) o elementos afines al final de la misma; y el documento nº 2 se puede reutilizar la ficha para trabajar el reconocimiento táctil de la grafía (si en vez de colorear, el gran *cuatro* es rellenado con viruta de lápiz o elementos discretos engomados como arena, granos de arroz...).

No hay concesiones a temas del contexto, se pueden aplicar en septiembre o en abril. La escasa información supone que la maestra que entrega la ficha se la presente a los alumnos y que éstos deben suponer lo que tienen que hacer si tienen alguna duda, o bien preguntarle. De alguna forma, determinadas acciones, como repasar las zonas punteadas, se entiende que se han hecho rutinas, se han sido interiorizadas en la escolarización previa.

El material induce la recuperación o el refuerzo de conceptos, como las formas geométricas, sobre todo para niños no escolarizados en Educación Infantil.

El tipo de evaluación que procuran es de orden procedimental. La maestra puede anotar el grado de ejecución de la tarea.

Para comprender este material desde una perspectiva más amplia, hay que pensar al niño y a la maestra trabajando con él.

El modelo que subyace a estas fichas ha sido consensuado por el Equipo de Ciclo (como comentó Raquel): se trata de ofrecer oportunidades de ejercitación a niños con dificultades de aprendizaje en un aprendizaje de dominio que la escuela persigue, como es el de los rudimentos de las Matemáticas basados en la numeración (escribir números y contar). En el Equipo de Ciclo hay conciencia de que todos los cursos escolares se incorporan a la Educación Primaria niños con carencias, bien en la escolarización, bien en un trabajo previo no hecho, por lo que deben ponerse al nivel del resto de niños que sí lo han hecho. Como se comentó en relación con las creencias pedagógicas de la maestra Raquel, la escuela se concibe como un espacio para garantizar que cada niño aprenda según su capacidad, habiendo un nivel por debajo del cual no debe quedar ninguno, una consideración que se denominó *remedial*.

El material se aplica de forma práctica: cuando la maestra descubre estas dificultades utiliza el *banco* de fichas para dar respuesta a los problemas que van surgiendo. En fichas tan desnudas la maestra ofrece el contexto y da su apoyo al niño.

La realización de fichas de refuerzo por los alumnos supone prácticas generalmente descontextualizadas (de un tema, de un antes y un después) sobre conocimientos cerrados, verdaderos, disciplinares: el conocimiento se selecciona de un área de conocimiento y lo que se responde da cuenta de una parte de la misma y no de otras. Son conocimientos puntuales y alejados de experiencias personales.

El alumno completa las fichas y, sólo al final, realiza una manipulación como pintar las ilustraciones.

La pedagogía practicada deriva de una evaluación procesual. Los niños son detectados con problemas y se les proponen estos materiales. Que realicen estas fichas permite que a partir de determinado momento se puedan incorporar a procesos de aprendizaje comunes a una hipotética *media* de clase, la de los alumnos que trabajan sobre las actividades del proyecto editorial y otras que la maestra propone.

El maestro no es un técnico, no aplica procesos de diagnóstico e intervención planificada: está intentando resolver un problema que descubre gracias a su presencia en el campo, el aula.

Se encuentra una pedagogía que tiende a buscar la reproducción de aprendizajes de dominio, con maestros que trabajan de manera práctica con estos materiales.

3.2.3.3. Material impreso del caso de Agustina.

Son un total de 16 fichas, de las cuales:

- 6 corresponden al área de Lengua (documentos nº 1 a 6 - Agustina);
- 6 a la de Matemáticas (documentos nº 7 a 12 - Agustina);
- 2 a la de Conocimiento del medio (documentos nº 13 y 14 - Agustina);
- 1 a Educación artística (documento nº 15 - Agustina).
- 1 es de tipo lúdico (documento nº 16 - Agustina).

El análisis se vuelve a centrar en lo que supone el material como propuesta curricular (BLANCO en ANGULO y BLANCO, 1994, pág. 277-279; MARTÍNEZ BONAFÉ, 1992b; pág. 14-18). Las fichas en las que se ha hecho el vaciado de los documentos se encuentran en el Anexo.

Un cuadro resumen de los documentos se presenta a continuación:

Cuadro 3.2.3.1. Material impreso del caso de Agustina: área de Matemáticas.

DOC. Agustina	Selección / Producción	Objetivos / contenidos	Área	Orientación de los contenidos	Coherencia entre actividades	Estrategia	Agrupamiento	Evaluación
nº 1	Fotocopia Libro de texto Trabajo individual	procedimiento	Lengua	concepto	todo como problema	-	individual	procedimental formativa
nº 2	Fotocopia Libro de texto Trabajo individual	procedimiento	Lengua	concepto	secuencia	-	individual	procedimental formativa
nº 3	Fotocopia Libro de texto Trabajo individual	procedimiento	Lengua	concepto	todo como problema	-	individual	procedimental formativa
nº 4	Fotocopia Libro de texto Trabajo individual	procedimiento	Lengua	concepto	secuencia	-	individual Genera complementaria	procedimental formativa
nº 5	Fotocopia Libro de texto Trabajo individual	procedimiento	Lengua	concepto	secuencia	-	individual	procedimental formativa
nº 6	Maestra Elaboración propia Trabajo individual	procedimiento	Lengua	problema (hacer una ficha de un libro)	todo como un problema	-	individual	procedimental formativa

Cuadro 3.2.3.1. (continuación).

n° 7	Fotocopia Libro de texto Trabajo in- dividual	procedi- miento	Matemáticas	problema	secuencia	-	individual	procedimental formativa
n° 8	Fotocopia Libro de texto Trabajo in- dividual	procedi- miento	Matemáticas	problema	secuencia	-	individual	procedimental formativa
n° 9	Fotocopia Libro de texto Trabajo in- dividual	procedi- miento	Matemáticas	problema	batería de ac- tividades	-	individual	procedimental formativa
n° 10	Fotocopia Libro de texto Trabajo in- dividual	procedi- miento	Matemáticas	problema lúdica	toda la ficha como un problema	-	individual	procedimental formativa
n° 11	Fotocopia Elaboración manual Trabajo in- dividual	procedi- miento	Matemáticas	problema lúdica	todo como problema	-	individual	procedimental formativa
n° 12	Fotocopia Libro de texto Trabajo in- dividual	procedi- miento	Matemáticas	concepto	secuencia	-	individual	procedimental formativa
n° 13	Fotocopia Libro de texto Trabajo in- dividual	procedi- miento	Conocimiento del medio	concepto	toda la ficha como pro- blema	-	individual Actividad complemen- taria	procedimental formativa
n° 14	Fotocopia Libro de texto Trabajo in- dividual	procedi- miento	Conocimiento del medio	concepto	toda la ficha como pro- blema	-	individual Actividad complemen- taria	procedimental formativa
n° 15	Fotocopia Libro de texto Trabajo in- dividual	procedi- miento	Educación artística	manualidad	toda la ficha como pro- blema	-	individual Actividad complemen- taria	procedimental formativa
n° 16	Fotocopia Libro de texto Trabajo in- dividual	procedi- miento	-	lúdica	-	-	individual Actividad complemen- taria	procedimental formativa

El análisis de conjunto y la interpretación del material impreso en el caso de Agustina se va a hacer como en los casos anteriores, primero de forma descriptiva y luego con una perspectiva curricular. En el cuadro 3.2.3.1 se ha eliminado la referencia a la *estrategia didáctica* (antepenúltima columna) porque no se dispone de referencias.

En las fichas que facilita esta maestra, en la presentación de la actividad siempre se incluyen ilustraciones, marcas, indicaciones para escribir, flechas que orientan al niño hacia la zona de respuesta, sobre todo en aquellas que tienen su origen en proyectos comerciales. Son materiales que han sido concebidos para ayudar al alumno a responder, e incluso corregirse, de forma autónoma. Los alumnos, ya en Segundo de Primaria, van conociendo las convenciones del material, que les guían para dar respuesta a las actividades que se les plantean.

Los niños pueden resolver determinadas actividades gracias al contexto informativo y gráfico del material impreso. Su presentación tiene mucha importancia para que los alumnos contesten. Como se verá más adelante en un ejemplo, que los alumnos sean conscientes de

que trabajan una ficha sobre la *ceta* les ayuda a resolver una actividad, de entre las que ofrece este material impreso, cuyo enunciado es muy críptico.

En la presentación del material impreso tiene tanta importancia la información escrita como las ilustraciones.

La utilización de distintos tipos de letra dirige la atención de los alumnos hacia los núcleos de aquello que se les pregunte. El material comercial (o aquel que se ha reproducido a partir de otro comercial, por ejemplo una ficha fotocopiada de un proyecto editorial) utiliza principalmente la letra de palo (tipo *univers*) para las preguntas. La letra redonda (incluso en aquellas que confeccionan manualmente los maestros) suele indicar que se está frente a un problema o una información para copiar.

La formulación de tareas es lo más escueta que se pueda imaginar. Generalmente se indica la tarea con uno o dos verbos de acción (*dibuja y completa*, por ejemplo). Otros sentidos, como los relacionados con *observar* o *dar color al acabar la actividad* quedan a la discrecionalidad del maestro, pues rara vez (en estas fichas ni siquiera) se llega a plantear. Como se comenta en el apartado sobre desarrollo interactivo del currículo, la maestra pueden presentar o no las fichas, hacer hincapié en que los niños *se fijen* en determinados detalles de las mismas, o bien puede proponer su realización sin más. También se ha constatado que las tareas de la mañana de los grupos de alumnos más jóvenes (del Primer Ciclo) se completan dando color a los materiales con los que han trabajado.

Las ilustraciones ambientan y dan coherencia a los materiales y, en ocasiones, lo que proponen (principalmente en el área de Matemáticas) se resuelve de forma gráfica (y también numérica y escrita).

En muchas ocasiones la ambientación es circunstancial, cuando lo que en un material impreso de corte educativo lo que suele hacer la ilustración es reforzar el sentido de la información. Por ejemplo, en una ficha que comienza hablando de alimentos (documento nº 8 - Agustina) se propone una actividad de ejercitación en la que los niños tienen que contar de diez en diez a partir de un número dado (de centenas) y deben contestar dentro de siluetas de quesos. Estas ilustraciones son elementos que hacen más ordenada la respuesta del niño, pero no ofrecen sentido a lo que se ha propuesto. Hay fichas donde el despropósito de la ilustración es mayor, porque son meros adornos o rellenos que se congracian con los niños, como cuando en una ficha que propone para hacer muchas operaciones aritméticas se incluye un payaso en un lateral.

Esta circunstancia de desconexión entre ambientación y demandas de una ficha es dramática en las fichas aplicadas por maestras de Primaria del Primer Ciclo en el centro “Jorge

Guillén”. Los niños no cuentan con la ayuda de este contexto de actividad. Por ejemplo, en el documento n° 1 - Raquel se cuenta con ilustraciones y parte de texto para repasar. Cuando las ayudas gráficas o los punteados para repasar desaparecen (generalmente al final de la actividad) deben saber qué fonema está trabajándose con la ficha porque, si no es así, hay una parte de la misma que no puede terminar o en la que deben inventar una palabra. En la ficha citada saber que la finalidad es trabajar con *cetas* les ayuda a escribir *perdiz*, pero pueden confundir este animal con una *paloma* (cuya letra inicial aparece indicada) a no ser que sean criadores de perdices o pertenezcan a una familia de cazadores de estas aves (la ilustración es muy pequeña).

Este descubrimiento de la finalidad de la tarea no solo conduce a los niños a completarla exitosamente sino que, además, les permite autocorregirse si se dan cuenta de que lo que han escrito tiene sentido al leerlo.

También puede ocurrir que, ante determinados materiales, los alumnos duden de las respuestas ofrecidas porque, buscando una lógica, no se la encuentren. Un ejemplo es el documento n° 9 - Raquel: un alumno que se ha hecho con la rutina de buscar un hilo conductor al material se encuentra con actividades inconexas e incluso sin enunciados, puramente mecánicas. Dedicará la mitad del tiempo a buscar el sentido lineal que suele caracterizar un material fabricado para un proyecto editorial comercial. Parece un repaso, pero tampoco se avisa en esta ficha de que se vaya a poner en juego todo lo aprendido hasta el momento. En ese caso, sólo podrá contextualizar las tareas si el maestro lo ha hecho oralmente.

Este ejemplo cuestiona el material, la ficha. No hay mucho problema en que la maestra que propone la tarea de la ficha adelante a los niños que ese apartado de la ficha se debe completar con determinada palabra o que acepte la solución que encuentren los niños y no le de importancia. Pero entonces la *economía* del tiempo, la importancia que otorga la escuela a que las actividades sean relevantes, la propia finalidad de la actividad y la combinación de ejercitación e investigación que toda tarea supone para los niños se difumina; entonces la ficha es una forma de rellenar el tiempo escolar.

En el conjunto de materiales aplicados en un mismo período destaca otra característica como es la de cierto sentido de globalización. Aunque no se dispone del período temporal en el que se han aplicado estos materiales, se hace patente en aquellos de Conocimiento del medio, porque las actividades de estos materiales suelen exigir el manejo de *códigos* que son objeto de otras materias, como Lengua o Matemáticas. Así, en el documento n° 13 - Agustina, se presenta una información sobre *cómo plantar un árbol*. La actividad que se propone es doble: copiar la información y distinguir las fases de este procedimiento. Copiar es una forma de ejercitar la lectoescritura que, en Segundo de Primaria, se propone para párrafos cortos. Por otro lado está la relevancia de la información para alguna *experimenta-*

ción que se plantee en el aula o, de forma más apropiada para el hecho de plantar un árbol, en una actividad extraescolar.

En un análisis por materias se observa en la serie de materiales de Matemáticas que el grado de dificultad en las actividades de problemas no está graduado: se resuelven o no por el alumno. Son fichas *de ampliación* en el sentido de que constituyen un desafío completo a lo aprendido por los niños a lo largo de un curso. Por ejemplo, en el documento nº 11 - Agustina hay una propuesta que resume muy bien el propósito del currículo en el área de Matemáticas de Segundo de Primaria: que el alumno tenga capacidad para entender lo que se le plantea y resolver un problema, con las operaciones matemáticas necesarias para hacerlo.

En Lengua se observan frases largas y pequeños párrafos objeto de copia, así como actividades relacionadas con la creación de pequeños relatos, bien sea diferenciando su estructura (presentación, nudo, desenlace) y copiándolos, bien sea desentrañando el sentido de unas ilustraciones a partir de una presentación escrita. Entonces los alumnos tienen que escribir al completo el pequeño cuento, con orientaciones del tipo de letras para repasar.

3.2.3.4. Material impreso del caso de Esperanza.

A continuación se presenta el análisis de 12 *fichas* del caso de Esperanza. Este material consiste en 8 producciones de los alumnos, 2 documentos para Conocimiento del Medio y 2 fichas de Matemáticas.

En aras de agilizar la presentación del análisis, se ha optado por presentarlas agrupadas por temas y áreas, si bien la *revista* o *periódico* se confecciona de forma diacrónica, como se comenta en el documento nº 1 - Esperanza (véase ficha de vaciado en el Anexo), lo que hace que cada documento pertenezca a una situación de aula distinta.

Un cuadro resumen de los documentos se presenta a continuación:

Cuadro 3.2.3.4.1. Material impreso del caso de Esperanza.

DOC. Esperanza	Selección / Producción	Objetivos / contenidos	Área	Orientación de los contenidos	Coherencia entre actividades	Estrategia	Agrupamiento	Evaluación
nº 1	Alumno		Índice de contenidos		batería de actividades	Actividad básica. Actividad de profundización.		
nº 2	Alumno	conceptos procedimientos actitudes	Lengua	concepto lúdico	todo como problema	Actividad básica. Actividad de profundización.	individual	procedimental formativa
nº 3	Alumno	conceptos procedimientos actitudes	Lengua	concepto problema lúdica	todo como problema	Actividad básica. Actividad de profundización.	individual	procedimental formativa
nº 4	Alumno	conceptos procedimientos actitudes	Lengua	concepto problema lúdica	todo como problema	Actividad básica. Actividad de profundización.	individual	procedimental formativa
nº 5	Alumno	conceptos procedimientos actitudes	Matemáticas	problema	todo como problema	Actividad básica. Actividad de profundización.	individual	procedimental formativa
nº 6	Alumno	conceptos procedimientos actitudes	Conocimiento del medio	problema	todo como problema	Actividad básica. Actividad de profundización.	individual	procedimental formativa
nº 7	Alumno	conceptos procedimientos actitudes	Lengua	concepto problema	todo como problema	Actividad básica. Actividad de profundización.	individual	procedimental formativa
nº 8	Alumno	conceptos procedimientos actitudes	Conocimiento del medio Lengua	concepto problema	todo como problema	Actividad básica. Actividad de profundización.	individual	procedimental formativa
nº 9	Fotocopia Medio de comunicación Trabajo individual	conceptos	Conocimiento del medio	unidad dáctica	texto	material de apoyo	individual	procedimental formativa
nº 10	Fotocopia Medio de comunicación Trabajo individual	conceptos	Conocimiento del medio	unidad dáctica	texto	material de apoyo	individual	procedimental formativa
nº 11	Fotocopia Libro de texto Trabajo individual	procedimiento	Matemáticas	problema	secuencia	Actividad básica. Actividad de profundización.	individual	procedimental formativa
nº 12	Fotocopia Libro de texto Trabajo individual	procedimiento	Matemáticas	concepto	todo como problema	Actividad básica. Actividad de profundización.	individual	procedimental formativa

La revista, a la que pertenecen buena parte de los materiales provenientes del caso de Esperanza (salvo los documentos nº 11 y 12 - Esperanza), es un tipo de libro de texto: se

trata de un material *confeccionado con contenidos y actividades específicas*, basado en *la experiencia del profesor y que permite adaptar o acercar los contenidos a las necesidades de los alumnos* (AREA, 1994, pág. 88).

Se han ordenado los documentos orientados hacia las materias: los documentos nº 2 a 4 - Esperanza (abecedario, obra de teatro, acertijo) corresponden al área de Lengua; el nº 5 - Esperanza a matemáticas (problemas); los documentos nº 6 a 10 a Conocimiento del medio (encuestas, ensayo e informe, que son elaborados por alumnos; y los de contenido ecológico y de salud, fotocopias de revistas).

El mero hecho de plantear una revista denota en la maestra un interés en la construcción de discursos.

Se señala en el apartado sobre desarrollo interactivo de la enseñanza que la maestra gusta del debate. Se puede afirmar que su concepción del conocimiento es que éste es cambiante, tiene influencias sociales, está en permanente construcción, y es relativo. Un ejemplo de construcción del conocimiento por los niños es que la maestra toma *en serio* que aquellos hagan *ensayos*, informes sobre la realidad. La relatividad y fragilidad del conocimiento se pone de manifiesto en Matemáticas, donde la maestra propone materiales en los que surgen problemas *a los que faltan datos y no tienen solución*. Una situación nueva para los niños, acostumbrados a que el material impreso sea infalible. De ahí su apelación a la forma del debate como metodología preferente.

Los materiales no se escapan a esto. Son *discursivos*, sea Lengua, Matemáticas o Conocimiento del medio. En Lengua, los niños juegan con las palabras y las ilustraciones, como se puede apreciar en los documentos nº 2 a 4 - Esperanza. En Matemáticas (con sabrosas anécdotas que se refieren en el apartado sobre FICHA, en el de desarrollo interactivo de la enseñanza) se trata de entender problemas con largos planteamientos y muchas preguntas. En Conocimiento del medio, documentos nº 9 y 10 - Esperanza, se presentan materiales extraídos de los medios de comunicación y en contacto con la actualidad.

Es también un material que refleja el trabajo sobre el pensamiento divergente, crítico, que juega y hace socialmente útil el conocimiento. Y que contribuye a producciones creativas: dibujos, obras de teatro...

3.2.3.5. Material impreso del caso de Quintín.

Atendiendo los deseos de anonimato del maestro, no se adjunta ningún material relativo al proyecto *De calle a calle*, puesto que harían fácilmente identificable el centro y la persona que los ha confeccionado.

El material impreso consiste en una revista de medio centenar de páginas, en formato A4, de un color y multicopiada. El tipo de letra es de palo y las ilustraciones son de línea.

El planteamiento de este material es el de un cuaderno de ejercicios, con actividades de indagación por parte del alumno: levantar mapas, realizar visitas y entrevistas... que luego se deberán reflejar en este material. Se trata de una investigación sobre el entorno, que comienza en el propio centro, para dirigirse hacia una análisis de la comarca, en todas las dimensiones propias del Conocimiento del medio.

Este material se desarrolla de otra forma en un juego de mesa que construyen los alumnos y cuyo resultado final es el de un juego para varios jugadores o equipos del tipo de *El juego de la oca*, con fichas, tablero con motivos relacionados con el pueblo (monumentos, lugares, edificios singulares), dados y cartas con preguntas. El funcionamiento del juego es el siguiente: cuando un jugador o equipo llega a una casilla, se le hacen preguntas relacionadas con el motivo que la ilustra. Algunas casillas mejoran la posición del jugador y otras penalizan. Gana el que llegue primero al centro del tablero.

Se trata de un maestro dispuesto a plantear la enseñanza como el ejercicio de un profesional que trabaja consciente del contexto (su pueblo, los preadolescentes), dispuesto a que el material contribuya a construir conocimiento y a despertar actitudes hacia la realidad que circunda a sus alumnos.

3.2.3.6. Los materiales impresos como productos de la planificación en los casos analizados.

Los materiales reflejan la concepción que tiene el maestro de los momentos en los que son aplicados. Esta concepción de la enseñanza no es fácilmente generalizable a la totalidad de la concepción global de la enseñanza de los maestros, las más de las veces ecléctica, como se verá con más detenimiento en el análisis de la fase interactiva del desarrollo del currículo. Con todo, los materiales generan, por el propio artificio que suponen para la enseñanza, una manera de abordar el desarrollo interactivo del currículo.

El esquema de análisis de los documentos que se ha utilizado es el que se presentó al principio del apartado: selección-producción de documentos, objetivos y contenidos, área, orientación de los contenidos, grado de coherencia entre actividades, estrategia didáctica en la que se utilizan los materiales, agrupamiento para la actividad, tipo de evaluación.

Conforme a este esquema, se pueden apreciar algunos rasgos que emergen del conjunto de los materiales que utilizan los maestros en los casos analizados, bien como profesionales que atienden clases con alumnos a los que une pertenecer al mismo Ciclo o bien como parte de un equipo en un centro determinado.

Con respecto a la selección y producción hay una condición previa que determina en cierto modo la caracterización del material, como es la condición del material: por la forma en que se han caracterizado se puede entender que se trata generalmente de fotocopias realizadas a partir de otros materiales impresos (principalmente otros libros de texto), que no han sido modificadas por el maestro, y se suele tratar de una sola hoja, lo que va a ser determinante en la propuesta y coherencia interna de la actividad que en la misma se haga, como se comentará más adelante.

También se han incluido en el análisis fotocopias del proyecto editorial de un par de maestras y material producido por los maestros o los alumnos, estos últimos convertidos en su mayor parte en fichas, como la inmensa mayoría de las fotocopias antes citadas.

Una tipología basada en su proceso de selección y producción podría ser la siguiente: libro de texto (del proyecto editorial); cuadernillo de ejercicios: del proyecto editorial, fabricado por el maestro (para Tercer Ciclo); fichas: de otros proyectos editoriales, fabricadas por los maestros (individualmente, en el seno del Equipo de Ciclo), fabricadas por los alumnos; material de apoyo y consulta: fotocopiado de medios de comunicación y para Tercer Ciclo, producido por el alumno.

Las áreas trabajadas con material impreso son las de corte *cultural*: Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Educación artística.

La orientación de los contenidos de las fichas es principalmente para trabajar uno o unos pocos conceptos. También aparecen enfoques lúdicos, sobre todo en Educación artística (y asociados a manualidades) y cuando son confeccionadas por los alumnos. Aparecen materiales impresos planteados como problemas desde el final del Primer Ciclo.

El material impreso suele pretender una ejercitación sobre unas actividades. La coherencia entre las actividades que se proponen hace predominar un tipo de ficha en la que hay un problema que resolver, que hace en cierto modo indisoluble el trabajo de resolución y las actividades que se plantean. A veces, sobre todo en el Primer Ciclo, se trata de una secuen-

cia de actividades ligadas por el objetivo, de forma simple múltiples formas de preguntar sobre determinada forma de resolver una cuestión.

Con respecto a los agrupamientos, generalmente no se producen, al menos en lo que se refiere la forma en que se resuelven las actividades que se proponen. Esta cuestión está derivada de la forma en que se confeccionan y producen los materiales. Fotocopian suficientes fichas para que cada niño trabaje sobre una de ellas. Ello no impide que algunos maestros trabajen de forma colectiva en la explicación de la tarea o en situaciones de corrección en grupo.

Para terminar, y para abordar las estrategias didácticas en las que los maestros involucran a sus alumnos y este material, lo impreso se puede utilizar en tareas colectivas realizadas de forma individual: se encargan a la clase y cada niño va realizando la tarea que luego presenta al maestro para que se la corrija. Esta cuestión es determinante en que el tipo de evaluación con la que se ha caracterizado buena parte de los materiales analizados se haya calificado como procesual y formativa.

Con respecto a esta cuestión no hay una predeterminación intrínseca del material para que ocurra de esta manera. Pueden ser realizados con otros planteamientos, por ejemplo con diferentes formas de agrupamiento para diferentes enfoques metodológicos y evaluativos: realizados y evaluados en pequeño grupo, realizados individualmente y resueltos de forma colectiva... Algunos ejemplos de este último tipo se verán para el caso de Esperanza en el desarrollo interactivo del currículo.

Sin embargo, hay unas condiciones de *economía de la educación* que apuntan hacia su uso tal y como se ha comentado en un principio, individual para realizar y evaluar. Es un material abundante y tiene pocas repercusiones en la organización del centro (ESCUADERO, 1983): los libros de texto, con sus actividades al final de la Unidad Didáctica, y los cuadernillos, netamente pensados para la realización de actividades, los aportan los niños; las fichas son fácilmente reproducibles porque en los centros disponen de una fotocopidora, y se puede entregar una copia a cada alumno sin que nadie se queje de que, en su conjunto, desequilibre la economía del centro.

Otra cuestión *económica* es que hacen más efectivos determinados tiempos de trabajo del maestro. Que los niños dispongan del mismo material permite que se les pueda encargar de una vez la misma tarea, aunque esto no es siempre uniforme y no conlleva el que se ahorren apoyos de la maestra a niños concretos, ni que la maestra o el maestro tengan un tiempo para sí entre tareas, como se verá en el análisis de la fase interactiva del desarrollo del currículo.

La economía de tiempo a la que se someten los maestros les exige que la explicación sea colectiva, para la práctica totalidad de alumnos de la clase. Esta cuestión general desaparece cuando la estrategia es de atención a la diversidad, porque el maestro trabaja con cada niño.

Además, una consideración intrínseca a los materiales es que éstos fuerzan de alguna forma un esquema explicación - ejercitación, lo que PORLÁN y MARTÍN (1991; pág. 11 y ss.) denominan *secuencia de enseñanza tradicional*. El propio material que se necesite trabajar está condicionando que se haya explicado o ejercitado determinado contenido. Así, en buena parte de los casos se dispone de materiales en los que aparecen actividades subordinadas a tareas previas, ya sea ésta una explicación o una ejercitación básica: los ejercicios se subordinan a los conceptos presentados en la Unidad didáctica; los cuadernillos se subordinan a las Unidades. Se verá más adelante que alguna maestra interioriza esta situación. En los casos Esperanza y Quintín, sin embargo, se pide a los alumnos que discutan sobre los documentos o que indaguen en la realidad, otra pedagogía bien distinta que subyace a los materiales.

Una tercera cuestión que deriva directamente del *soporte físico* que es el material, y que se ha repetido hasta la saciedad en buena parte de los cuadros de análisis de los documentos (véase Anexo), es que las actividades que proponen se pueden realizar sin recurrir a ningún otro material. Esta consideración hace que el niño, ante el material, disponga de toda la información y tenga planteada una tarea completa para él.

Por otra parte, y entrando de lleno en el material de refuerzo y de recuperación, el uso de material impreso en tareas colectivas de forma individual garantiza cierta privacidad en relación al tipo de tarea que se le encomienda a cada niño. Así, la maestra puede poner a trabajar a un niño con un tipo de material impreso orientado a reforzar determinados conocimientos o procedimientos que aún no domina, mientras sus compañeros están trabajando con material impreso común a buena parte de ellos. Es un proceso más privado que cuando la maestra tiene que trabajar con el niño de manera individual con materiales manipulativos. Entonces se hace evidente al resto de la clase la relación que se establece entre maestra y niño. Esta situación no es cómoda para el maestro. En el caso de Esmeralda se observó que la maestra se justificaba ante los niños: pedía a los niños que se dieran cuenta de que necesitaba silencio para poder trabajar con una niña con un material distinto al que buena parte de ellos estaban completando en ese momento.

Para trabajar con el material impreso los niños deben tener soltura en la lectoescritura. Este paso es de gran importancia en el primer año de escolarización en Primaria. En el caso de Raquel se observó que una clase donde la mayoría de los alumnos tenían problemas lectoescritores traía de cabeza a la maestra. Es una situación que origina una dependencia de la actividad de la maestra. Esta dependencia es agotadora y da muy pequeños frutos educativa-

mente hablando, sobre todo si se compara con otras situaciones, por ejemplo la maestra Flora, en las que ésta puede dedicar el tiempo que *liberan* los alumnos que trabajan con material del proyecto editorial al discreto número de alumnos que tienen problemas más importantes con su aprendizaje (se han observado clases en las que *lo tolerable* son de dos a cuatro alumnos con problemas; la clase del caso de Raquel, una clase *conflictiva*, al decir de algún compañero, tenía más de diez).

Conforme los niños van ganando soltura lectoescritora, y esto ocurre cuando va avanzando el curso, consiguen completar las fichas más rápidamente. El ritmo de rellenado de fichas del caso de Segundo de Primaria es muy superior a los Primeros observados, como se verá comparando las secuencias de actividades diarias de cualquier caso de Primero de Primaria (Flora, Esmeralda, Raquel) con el caso que trabaja en Segundo (Agustina), en el tercer análisis, sobre desarrollo del currículo en el aula.

Por otra parte, conforme avanza el curso, las maestras van abandonando la necesidad de explicar todas las actividades en cada tarea. Dejan que los niños resuelvan con sus propios medios algo que *ya se ha explicado y era continuar haciendo*, como comentó Flora en una entrevista sobre por qué no había explicado aquellas clases las actividades en material impreso que encargaba. El que los materiales aporten poca información para su realización tampoco es conflictivo para las maestras en la medida en que ellas pueden hacer una aclaración sobre lo que se le requiere al niño en una ficha concreta, como se explicará más adelante.

Unas maestras lo abandonan muy pronto, como la maestra a la que se acaba de aludir: les plantea directamente las tareas; otras tardan más, como Esmeralda: se disculpa por utilizar una metodología a su juicio más propia de Educación Infantil. Esta maestra pierde pocas oportunidades de explicar la tarea, aunque generalmente explica a fondo las primeras actividades y deja que los niños que puedan (generalmente casi todos, aunque en distinto tiempo cada uno) resuelvan las siguientes.

Los niños adquieren unas rutinas de trabajo que hacen que la clase, si *no va sola*, en general funciona (aclarando a este grupo, apoyando a aquel niño, contestando a uno y comentándolo a todos). Y otras *no funcionan*, como la de Raquel, porque los niños no trabajan con algún grado de autonomía en relación a la maestra, como se hacía eco un maestro de Educación física al observar las dificultades que tenía para trabajar con el grupo de alumnos de la maestra citada.

Este estado de madurez en la estructura de la clase y las tareas es reforzado por el material impreso. Los materiales *callan* determinados aspectos de la tarea, tanto si se analizan unos pensados para el final de curso con respecto a los del principio como si se habla de primeros

años de escolarización con respecto al final de la Primaria, lo que exige de los niños una mayor capacidad de comprensión de los materiales y supone cierta socialización en la tarea escolar de completarlos.

Esta situación se va presentando al comparar su caracterización formal (texto e ilustraciones) entre Primero y Segundo de Primaria. Conforme se avanza en los cursos, se le presentan desafíos mayores a los niños, al menos conceptualmente, las convenciones de los materiales son menos explícitas y, en consecuencia, los alumnos necesitan una *socialización escolar* mayor. Si los niños tienen menos apoyo en el propio material es porque ya conocen su *mecánica*. En Primero de Primaria se trata de identificar ilustraciones monosémicas, mientras en Segundo el material pide más cosas a los niños: las ilustraciones mudas que acompañan cada párrafo corto ya son de situaciones (como, por ejemplo, ocurre en el documento nº 3 - Raquel). También en Segundo se han observado materiales cuyas ayudas para la realización son muy escuetas, como se mencionó en relación con los problemas de Matemáticas de los materiales del caso de Agustina (documentos nº 10 y 11 - Agustina).

El dominio del material impreso es el dominio de la escolaridad. En el Tercer Ciclo los niños son capaces de manejar el lenguaje de este material y *fabricar* fichas, como las tituladas *Investiga* del caso de Esperanza (documento nº 5 - Esperanza).

Se puede por tanto afirmar que se ha producido una importante actividad de los maestros en torno a la preparación (al menos su selección y fotocopiado) del material impreso, principalmente fichas.

Las fichas son herramientas que completan los procesos de desarrollo del currículo en el aula, en una variada forma de objetivos: en Primer Ciclo la lectoescritura, junto a procesos de atención a la diversidad y de diversificación de la metodología; y en Tercer Ciclo netamente orientados a procesos de investigación por parte de los alumnos, junto a actividades que ponen en juego los tres tipos de contenidos trabajados en las escuelas: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

No hay que olvidar ni el material impreso del proyecto editorial que maneja cada centro, si bien sólo se ha incluido una referencia para uno de ellos, ni tampoco que en el otro centro y en un caso se trata de un proceso nunca cerrado de selección y propuesta para la confección de material por los alumnos (Esperanza) y en otro caso de todo un cuadernillo elaborado por el maestro (Quintín). Todas ellas son cuestiones sobre las que se volverá en el análisis (el tercero) de la fase interactiva del desarrollo del currículo.

3.2.4. Material curricular en el aula. Análisis de croquis de aula y fotografías.

Este apartado cierra el análisis de las concepciones sobre planificación de los maestros, tras analizar lo que expresan en entrevistas y documentos de planificación, así como lo que se deriva de los materiales impresos que utilizan.

Esta revisión sobre los materiales en el aula de cada maestro se apoya en una reflexión de GIMENO (1988, pág. 292-295) sobre la necesidad de tomar en cuenta una serie de factores del entorno que modelan la capacidad en la toma de decisiones por los maestros.

Para este autor, hay un conjunto de elementos institucionales y organizativos que contribuyen a la conformación de dilemas profesionales en la toma de decisiones sobre las tareas (GIMENO, 1988, pág. 295-297). Así, por un lado, refiere tres grandes contextos: el escolar, con una disponibilidad de medios, espacios, horarios, ordenación del centro, etc.; el de pautas de desarrollo del currículo, nuevamente con medios, así como con espacios de autonomía y diversos tipos de control profesional; y un tercer contexto que es el medio social exterior. En el otro extremo, para presentar posibles dilemas en estas prácticas, encuentra una serie de posibilidades del profesor: formación, modelos operativos, aceptación - resistencia a modelos impuestos, amplitud del papel profesional, individualismo - profesionalidad compartida, que generan continuos entre los que se pueden mover las prácticas de enseñanza. Todos ellos contribuirán, siguiendo el razonamiento de este autor, al tipo de tareas académicas que proponga el maestro en el aula, lo que por ende le permitirá perfilar una metodología.

Para este análisis (cuarto y último nivel o forma dentro del segundo análisis, sobre concepciones y productos de planificación) se utilizarán los croquis de aula, se harán algunas referencias al marco espacial superior a cada aula que es el centro y también se utilizarán, de forma incidental, las fotografías tomadas en algunos espacios, como las aulas de Flora, Esperanza, Quintín y la de Informática del centro “Jorge Guillén”. Los croquis son una aportación a la metodología de investigación deudora de LOUGHLIN y SUINA (1990). Las fotografías, como se comentó en el Capítulo II de la Parte II sobre diseño de la investigación, no estaban incluidas al estudio pero luego se incorporaron por la riqueza informativa que aportan. Cuando no se dispone de fotografías se recurre a las notas de campo del investigador, con objeto de poder describir lo que en las aulas se encuentra.

Con respecto a los croquis, se trata de reflejar la disposición de un *ambiente de aprendizaje*, algo generalmente dado que los docentes se han encargado de rellenar al principio de curso y que puede tener un grado de cambio muy sutil, en la medida en que las escuelas y las aulas son, a primera vista, muy parecidas. Sin embargo, LOUGHLIN y SUINA insisten en que el entorno de aprendizaje puede contribuir las conductas de los alumnos en el aula, y

por ello el maestro lo debe prever y construir si desea que ocurran determinadas cosas en su clase. Consideran estos autores de importancia que el profesor reflexione sobre la materia o materias que se van a impartir, *una base en la materia que se va a enseñar ofrece orientación tan sólo para una parte del trabajo ambiental del profesor: la selección de las fuentes de información y algunos instrumentos básicos para registrar y tratar esa información* (LOUGHLIN y SUINA, 1990, pág. 30). Es decir, la materia es una base desde la que partir, no una limitación a lo que se puede hacer. Presuponen que el espíritu de los maestros, lo que en un sentido técnico son las finalidades de la enseñanza y el estilo educativo que elige el centro y que plasma en su Proyecto Educativo, les ha de llevar a desear un ambiente rico y estimulante para su clase.

En la observación de las aulas en las que trabajan los maestros se han anotado pocos cambios en este sentido. En las entrevistas o comentarios de pasillo, los maestros han llamado pocas veces la atención sobre la intencionalidad en la preparación del ambiente de aprendizaje, salvo Esperanza en relación con la disponibilidad de material impreso en la biblioteca del aula, que se verá de gran importancia en la forma en que concibe la enseñanza.

La función del espacio estriba en facilitar el movimiento físico, los agrupamientos y las acciones de los alumnos (LOUGHLIN y SUINA, 1990, pág. 31). Se trata por tanto de un aspecto que incide en varios tópicos de la planificación, como el tipo de agrupamiento y las actividades, así como en las posibilidades de aprendizaje para los alumnos, por lo que a esta disposición se le denomina ambiente de aprendizaje. Conviene matizar que un elemento de este ambiente es la instalación arquitectónica, con dificultades obvias para su modificación, en tanto que el ambiente de estos espacios sí puede ser modificado.

El entorno se convierte en un instrumento para la instrucción en al menos tres propósitos: prever la conducta en el entorno de la clase, enseñar a través del ambiente y realizar muchas tareas de gestión a través de las disposiciones ambientales (LOUGHLIN y SUINA, 1990, pág. 25). En el primer propósito, **conductas**, se puede conseguir que el maestro intervenga menos cuando el entorno es rico o complejo; en el segundo, **ambiente como enseñante**, las combinaciones de materiales pueden indicar actividades, que el maestro propone y que el niño percibe como tales, en ambos casos de forma consciente o inconsciente. En el último, **tareas de gestión**, *la dotación de material, la supervisión de tareas rutinarias y el control de la conducta pueden quedar reducidos al mínimo cuando el entorno está dispuesto con tal propósito* (LOUGHLIN y SUINA, 1990, pág. 25). La gestión del aula, bien desde la dirección del aprendizaje, bien desde su *animación*, es una función implícita en cualquiera de los hipotéticos perfiles de los maestros que se formulen en la literatura pedagógica.

Las tareas del maestro para conseguir estos propósitos, un ambiente rico y estimulante para los alumnos, son: organización espacial (muebles y movimientos y conductas que posibili-

tan); dotación para el aprendizaje: selección - construcción - adquisición - colocación de material, momentos y contextos; disposición de los materiales: proceso de decidir dónde colocar las dotaciones, ya que según queden unos serán más utilizados que otros, y organización para propósitos especiales: disponer el entorno para promover los fines de instrucción del programa del ambiente (LOUGHLIN y SUINA, 1990, pág. 29).

Con respecto a las fotografías, su utilización en la investigación deriva de que están muy indicadas para estudios de tipo sociológico y antropológico (BECKER, 1986; CAMPBELL y STANLEY, 1966). La *verdad* de las fotos está en la forma de mirarlas (BECKER, 1986, pág. 156-57):

Las imágenes no realizan simplemente afirmaciones sino que más bien nosotros interactuamos con ellas con objeto de llegar a unas conclusiones, en suma, nosotros desempeñamos un papel activo en el proceso [de la interpretación de la verdad de las fotos].

Las imágenes son fiables en tanto que los que las miran las dotan de significados en procesos activos (BECKER, 1986, pág. 151):

Las afirmaciones que formula una fotografía –su “declaración”– son tan sutiles e inexplicables que no cabe reducirlas a palabras. [...] La fotografía] se expresa en un lenguaje visual respecto del cual carecemos de normas hábiles para reflejarlo en vocablos. Más aún, contiene tanto material que su traducción a palabras significaría más trabajo del que merece la pena en el empeño [...] Como la imagen puede responder a muchas preguntas, nosotros podemos resolver cuál es la pregunta en la que estamos interesados.

Como procedimiento general de análisis se plantea que el investigador que utiliza fotografías descubra la pregunta y la respuesta que contiene una foto, con el criterio único de que se acomoden una a otra y la otra a la primera.

Sobre la validez conviene decir que de una foto es difícil extraer toda la verdad, sino alguna o algunas verdades; y que se necesita un conjunto de fotos para poder decir algo sobre la realidad que reflejan porque, incluso así, hacen falta otros documentos no fotográficos para validarlo, en la medida en que una nueva información puede modificar la explicación más plausible de esa realidad (BECKER, 1986, pág. 156-57).

Existen amenazas a la validez de las fotografías (BECKER, 1986, pág. 159-67). En su realización y selección puede haber una pretensión artística, problemas de acceso que limiten la representatividad de las fotos, creencias del fotógrafo sobre la realidad que alcanzan a las fotos realizadas, con problemas de censura de todo tipo (moral, ideológica, ética profesional) y también sentimientos derivados de la mera reproducción de la foto (por su contraste, su brillo, la nitidez de los elementos que aparecen) en tanto que configuran lo que en el

campo de la lectura de la imagen se denomina *contexto* (por ejemplo, ALONSO y MATILLA, 1989).

En el estudio se quiere averiguar inicialmente qué materiales hay y dónde están, así como qué cosas sugiere esta disposición espacial. Así, se comenzará con una descripción para luego realizar una discusión interpretativa con otros documentos y testimonios de los maestros y los centros y proponer una explicación. La ubicación de los materiales en el espacio determina la capacidad de los alumnos para acceder a los materiales, como se expuso en el Capítulo III de la Parte I al presentar los análisis de los ambientes de aprendizaje de LOUGHLIN y SUINA (1990, pág. 95 y ss.) (materias primas, utensilios y fuentes de información). Este análisis estará en cualquier caso incompleto hasta que no se presente el del desarrollo del currículo en el aula (tercer momento de análisis de datos en esta Parte II del estudio).

En las fotografías realizadas en los casos de Flora, Esperanza y Quintín conviene aclarar que se ha optado por planos generales para ubicar los materiales en el espacio, planos medios para apreciar su distribución en una zona y primeros planos para ver detalles de materiales y artefactos. Se han realizado las fotografías en los momentos que ha sido más fácil el acceso y era posible dedicar un tiempo e incluso mover algún objeto de sitio con la única finalidad de obtener un primer plano: la serie sobre Flora cuando la clase aún no había comenzado y la maestra no había llegado al aula. Por eso las persianas estén bajadas, porque no habían llegado los niños y la maestra no las había levantado, algo que llama mucho la atención en esta serie, ya que produce una sensación de ahogo y da un tono algo siniestro al aula; la serie sobre Esperanza se realizó cuando no estaba la maestra en el aula pero sí los niños, que la esperaban tras el recreo; la serie sobre Quintín cuando el profesor estaba en una hora libre y los niños en otro lugar del colegio, con un profesor especialista. En esta tercera serie, el maestro mostró sus *aparatos especiales*, algunos de los cuales están en el despacho de tutorías de Tercer Ciclo; y la cuarta serie, muy corta, sobre el aula de informática de “Jorge Guillén”, realizada también cuando no había niños, con presencia del encargado de la misma. Las fotos se realizaron en junio de 1997.

Se procede a presentar la ubicación de los materiales y un comentario interpretativo sobre su ubicación, en el siguiente orden de casos: Flora, Esmeralda, Raquel, Carmen, Juan, Ernesto, Agustina, Esperanza, Quintín y Cecilia.

3.2.4.1. Material curricular en el aula en el caso de Flora.

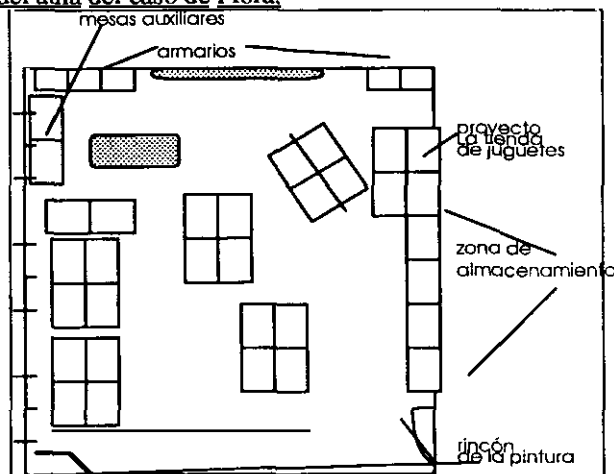
Como se ha indicado al principio del apartado, se va a analizar la disposición del material en el espacio del aula de Flora y las repercusiones en los usos, atendiendo también los elemen-

tos presentados y discutidos sobre el caso en análisis anteriores. Se trata del cuarto y último nivel del segundo análisis sobre cada caso.

En el análisis que sigue se enunciarán y ubicarán los materiales de que dispone el aula, se hará un resumen de los mismos de acuerdo con las cuatro grandes categorías definidas en el Capítulo III de la Parte I, se interpretará una posible estructura de la clase en relación con la disponibilidad del material, se valorará la vinculación entre disposición del material y el tipo de tareas de la maestra en relación con el material, así como la relación entre la disposición del material y las concepciones pedagógicas y sobre planificación de la maestra. También se valorarán las posibles conductas generadas en los alumnos de esta disposición de los materiales. Para terminar, se comentará la influencia del centro en los posibles usos.

El aula de Flora está en la planta baja de uno de los módulos del centro. Al entrar en el aula, se descubren las mesas de los alumnos y, al fondo, la de la maestra y la pizarra. El aula tiene en su *frente* (con el observador frente a la pared que ocupa la pizarra y la mesa del profesor) la zona del profesor, con su mesa y la Biblioteca de aula, a la izquierda; la pizarra, en el centro; y el armario de material, a la derecha del frente. La zona derecha (todo lo que queda a la derecha del observador) es una zona de aprovisionamiento y almacenamiento, la zona izquierda (todo lo de la izquierda) está ocupada por varios ventanales y tres proyectos. La *espalda* de la clase la ocupa un enorme calendario, los percheros, unas mesas auxiliares (hasta mayo de 1997, y que han sido desplazadas al centro del aula en junio del mismo año) y algunos proyectos (*El árbol de las estaciones*, el rincón de pintura). La parte superior de la pared derecha, sobre las baldas, y la *espalda* se utilizan para colocar material para exponer, aunque también lo hay por encima del metro y medio de altura en las otras dos zonas. La zona central la ocupan las mesas y sillas de los alumnos, separadas en grupos (véase figura 3.2.4.1).

Figura 3.2.4.1.1. Croquis del aula del caso de Flora.



Los recursos materiales que aparecen en el aula se describen a continuación a partir de una serie de fotos (17 a 31).



Foto 17. CASO DE FLORA PROYECTO LA TIENDA DE JUGUETES.

Está en la zona derecha (continúa con foto 22 por la derecha y por la izquierda con la 28). De abajo a arriba y de izquierda a derecha, 1) un grupo de cuatro mesas escolares, sobre las que están dispuestos juguetes diversos. Junto a las mesas, y a su derecha, unos bidones azules con flúor. En la primera balda juegos educativos, varios muñecos, cajas de rompecabezas y cajas de ceras (numeradas para uso por grupos), que se exponen en el aula. En balda superior, una caja grande, peluches, muñeca gigante y cajas con juegos educativos. En la parte superior de la foto se aprecia, de izquierda a derecha, perchero de la maestra, parte inferior de un calendario comercial, con números grandes, cartel pequeño y fichas de trabajo agrupados. Los juguetes están acompañados de números menores que la centena.

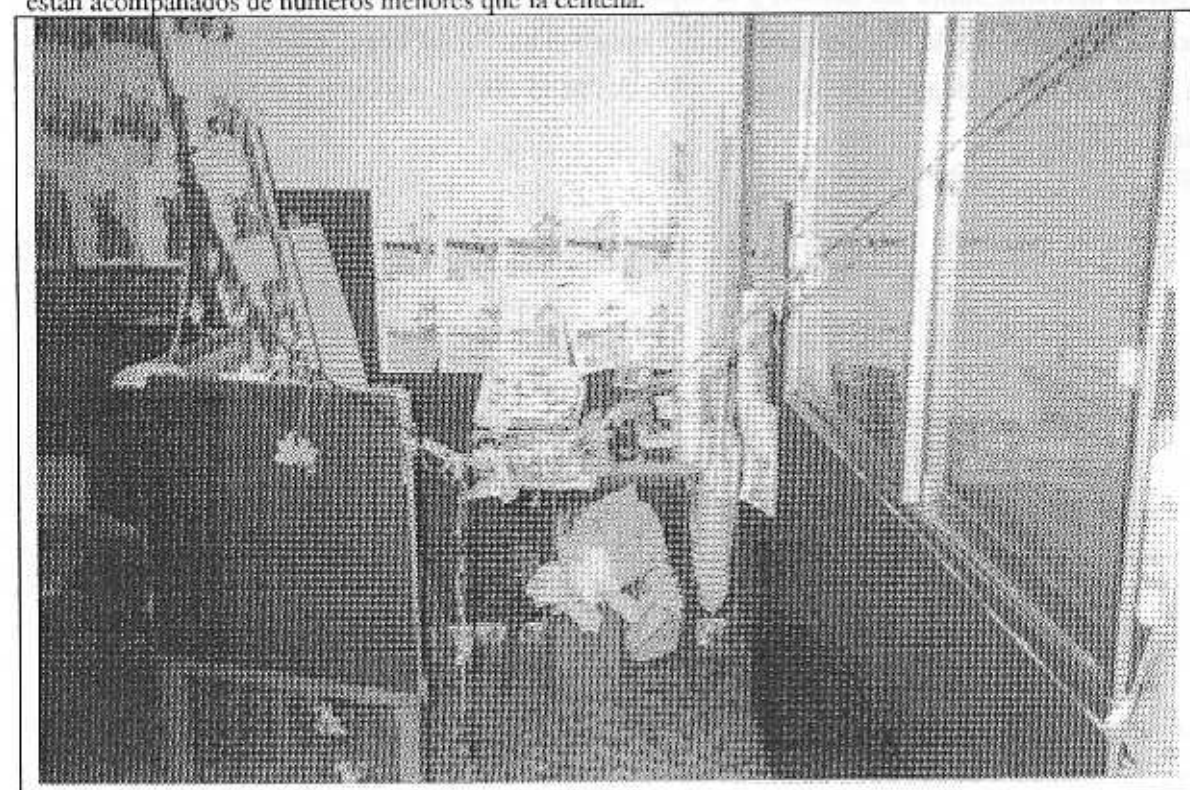
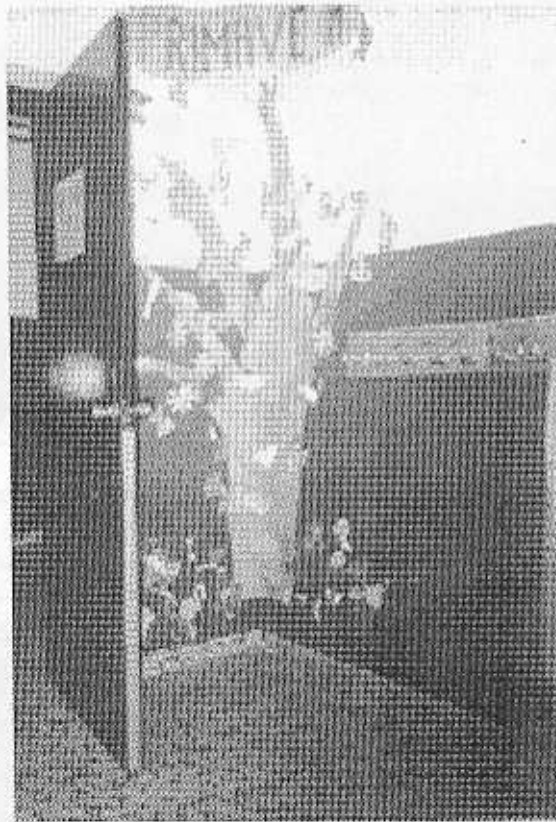


Foto 18. CASO DE FLORA RINCÓN DE PINTURA.

Este rincón está franqueado por un ventanal a la izquierda y la zona de percheros (a la derecha sigue la foto 29). Se ha dividido del resto de la clase con unos tableros montados en unas patas de caballete y unos móviles. Dentro de este espacio se ha ubicado, de izquierda a derecha: una zona de exposición; un caballete para pintar; una zona de materiales, con una mesa, botes de pintura, bolsas y cajas; papel continuo almacenado. En la parte superior hay la ficha 7-“JRJ” (*Paisaje de otoño*) en exposición. Fuera del recinto, y a más de metro y medio del suelo, se observa la exposición de fichas de trabajo 10-“JRJ” y otra con un motivo de un conejo. Por lo que se verá sobre del desarrollo del currículo en el aula, el rincón no se llegó a poner en marcha en el curso académico en que se realizó el análisis.

Foto 19. CASO DE FLORA RINCÓN *EL ÁRBOL Y LAS ESTACIONES*.

Este rincón ocupa el espacio del mismo nombre tras la puerta de la clase, en la parte derecha de su *espalda*. A la izquierda está el perchero (y continúa con la foto 29). Es lo último que ven los niños del aula al marcharse. El recurso consiste en la silueta de un árbol, recortada y coloreada presumiblemente de manera colectiva, que está aderezada de pájaros, mariposas, flores y ranas de papel, recortados y perfectamente coloreados. El espacio cambia con las estaciones, como se ha podido comprobar en los procesos de observación a lo largo del curso académico.





Foto 20. CASO DE FLORA RINCÓN DE LECTURA.

Lo que se denomina como rincón de lectura es una parte del proyecto de lectura de la maestra. Se trata de un espacio ubicado entre dos ventanales (a continuación del de la derecha está el rincón de *Nuestras cosas*, foto 21, y del de la izquierda, el rincón de pintura, foto 18) en el que aparecen dibujos relativos a cuentos leídos por los niños en el fin de semana. Los dibujos tienen el nombre del autor, a veces el nombre del cuento y en una ocasión se observa una frase en uno y todo un resumen en otro dibujo.

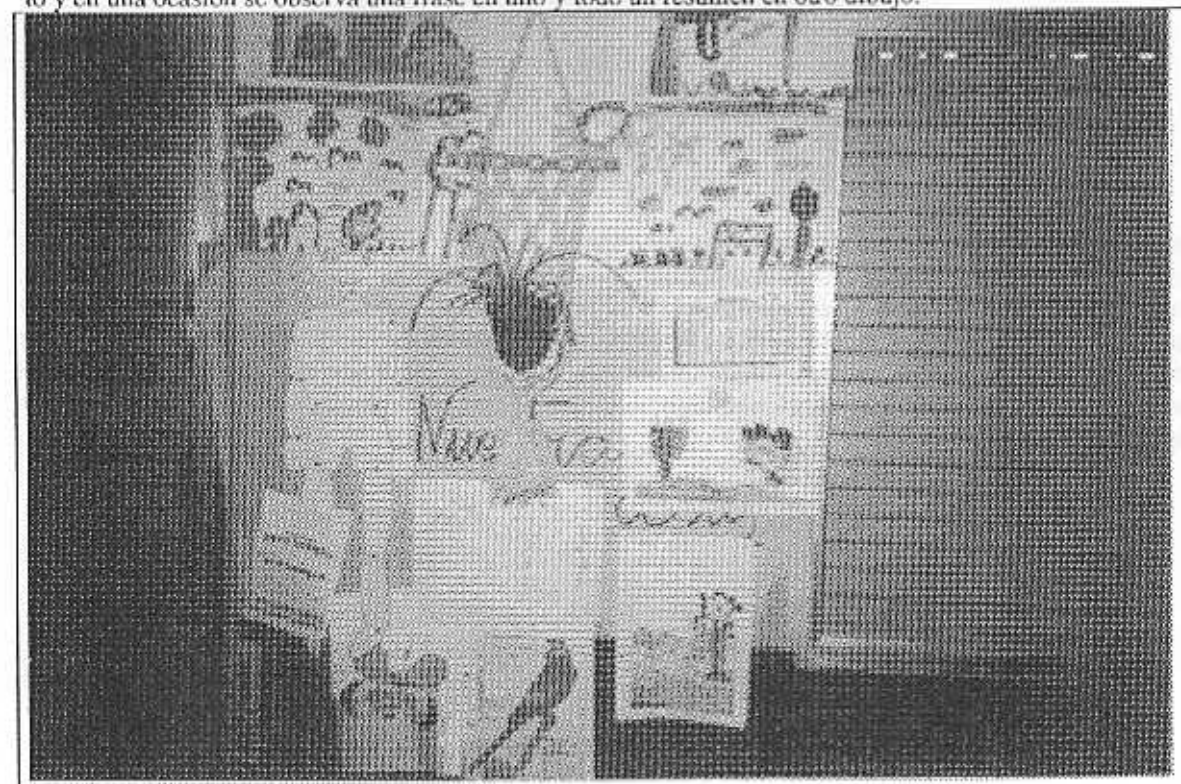


Foto 21. CASO DE FLORA RINCÓN DE NUESTRAS COSAS.

Es otro rincón entre dos ventanales, inicialmente pensado para ocupar una zona baja, como indica el trozo de papel continuo que hace las veces de tablón, en el que hay una representación de fichas confeccionadas

por los niños (entre ellas el móvil derivado de la ficha 32-“JRJ”), el proyecto de la *Semana Cultural* (el documento está colgado por una chincheta), un horario semanal y, por encima de ellos, dibujos con témperas, presididos todos por una maceta colgada de un trenzado de cuerda (*macramé*). Este rincón sugiere, más que características personales que se quieren dar a conocer, una representación de la productividad escolar.



Foto 22. CASO DE FLORA JUGUETERÍA - ZONA DE MATERIAL A.

Es un plano medio (a su derecha la foto 17, y a su izquierda la foto 23). En la balda inferior hay cajas de zapatos con material para escribir y pintar, pegamentos de varios tipos y una caja con fichas que utiliza en Estudio (optativa de Religión). En la balda superior, combinada con algunos elementos del Proyecto *La tienda*, se observa la totalidad de juegos de mesa y didácticos, latas vacías para reciclar y, en el borde derecho de la foto con otras cosas, tizas de colores, en una zona de almacenamiento de material de la maestra. En la parte superior se aprecia un poco más la agrupación de fichas de trabajo individual a la que se hacía referencia en el comentario de la foto 17.



Foto 23. CASO DE FLORA ZONA DE MATERIAL B.

Este plano medio lo ocupan en la parte baja, sobre una mesa auxiliar que no se ve, libros y cuadernos de ejercicios de alumnos y una lata con lápices y colores de las que utilizan los grupos cuando se trabaja con material impreso. En la primera balda se observa, de izquierda a derecha, relojes fabricados por los niños en cartulina y con agujas móviles sujetas por una grapa encuadernadora; más libros, esta vez son cuadernos de ejercicios, sobre los cuales hay puzzles; y una caja y botes, en los que hay chapas (que no se ven). En la balda superior, se aprecia con dificultad una pila de fichas de trabajo, seguidas de unas guías didácticas de 8° de E.G.B. y una carpeta con compartimentos para archivar.



Foto 24. CASO DE FLORA ZONA DE MATERIAL C.

Este plano medio, contiguo en la izquierda con la foto 23, tiene, de abajo a arriba e izquierda a derecha, a) una caja grande (de la que no se sabe su contenido), una manualidad fabricada individualmente (una mariquita), en las mesas auxiliares, que no se ven; b) la *caja de recursos*, con una gran etiqueta en la que se lee: *canciones, adivinanzas, trabalenguas* (contiene también dibujos de cuadrícula); la Biblioteca de aula y una tapa de una caja con fichas de trabajo, todos ellos en la primera balda; y c) un material en subcarpetas (se desconoce su contenido), botes etiquetados con legumbres y varias cajas, sobre las que se aprecian bolsas de plástico.

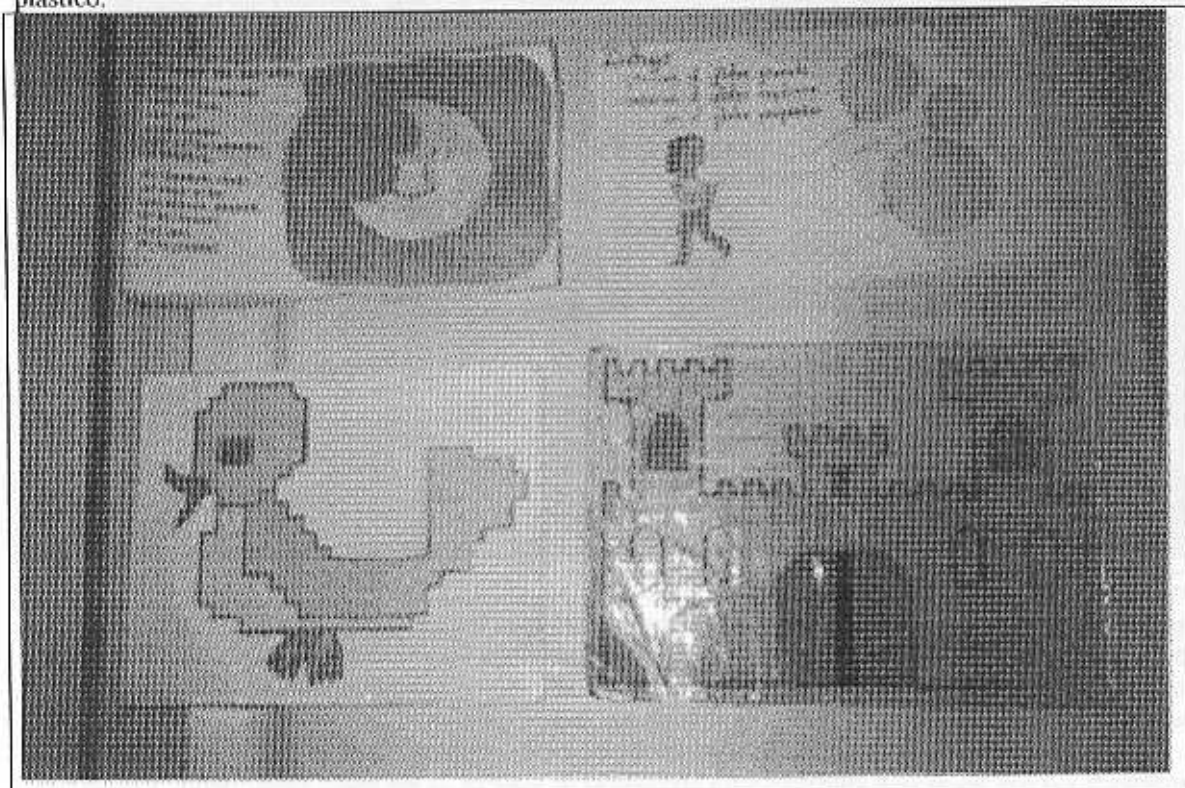


Foto 25. CASO DE FLORA FICHAS DE LA CAJA DE RECURSO.

Un primer plano con varias fichas cogidas al azar de la caja de recursos. De izquierda a derecha y de arriba a abajo, un poema con ilustración, una propuesta de matemáticas titulada *dibujo*, un dibujo de un pájaro y otro de un castillo, ambos en cuadrícula, para entrenar la observación y el coloreado.



Foto 26. CASO DE FLORA ZONA DE LA MAESTRA: ARMARIOS.

La primera impresión de este plano tres cuartos es el desorden en los tres armarios que constituyen la zona de trabajo de la maestra. Sugiere tanto que tiene mucho movimiento como se almacena de cualquier forma. Se observa de abajo a arriba y de izquierda a derecha. En la parte baja, un juego, fichas completadas y carpetas de programación de la maestra. En la parte media, bolsas para reutilizar, material de la maestra y lanas. En la parte superior, más lanas, material de escritorio y más carpetas. Sobre los armarios destaca un radiomagnetófono con sus negros altavoces y un abecedario de madera. A los lados, cajas, bolsas y botes (con algunos materiales para manualidades).



Foto 27. CASO DE FLORA ZONA DE LA MAESTRA: ARMARIOS Y MESA.

Llama la atención que en la mesa hay un orden, con libros apilados y una caja de fichas de trabajo preparadas para ser entregadas a los niños. Junto a la mesa, al fondo, otra mesa auxiliar, con plantas (metidas en tapas de caja para que no manchen), cola blanca y cartulinas. A la derecha de la foto, la pizarra, al final de la cual se encuentra el armario de material (foto 28)



Foto 28. CASO DE FLORA ARMARIO DE MATERIAL.

Plano general del armario, esquinado, a la izquierda del cual está la pizarra y a la derecha continúa con el Proyecto *La tienda* (foto 17) del que, en la esquina inferior derecha, se aprecia algún juguete. De las cuatro baldas, las inferiores contiene bolígrafos y cartulinas, la tercera pegamento y sacapuntas y, en la última, cuadernos y rotuladores. Sobre el armario, un reloj de madera. A la derecha, un cartel con un abecedario y carteles ya usados. A la izquierda, una manualidad del taller que dirigió la maestra en la *Semana Cultural*.

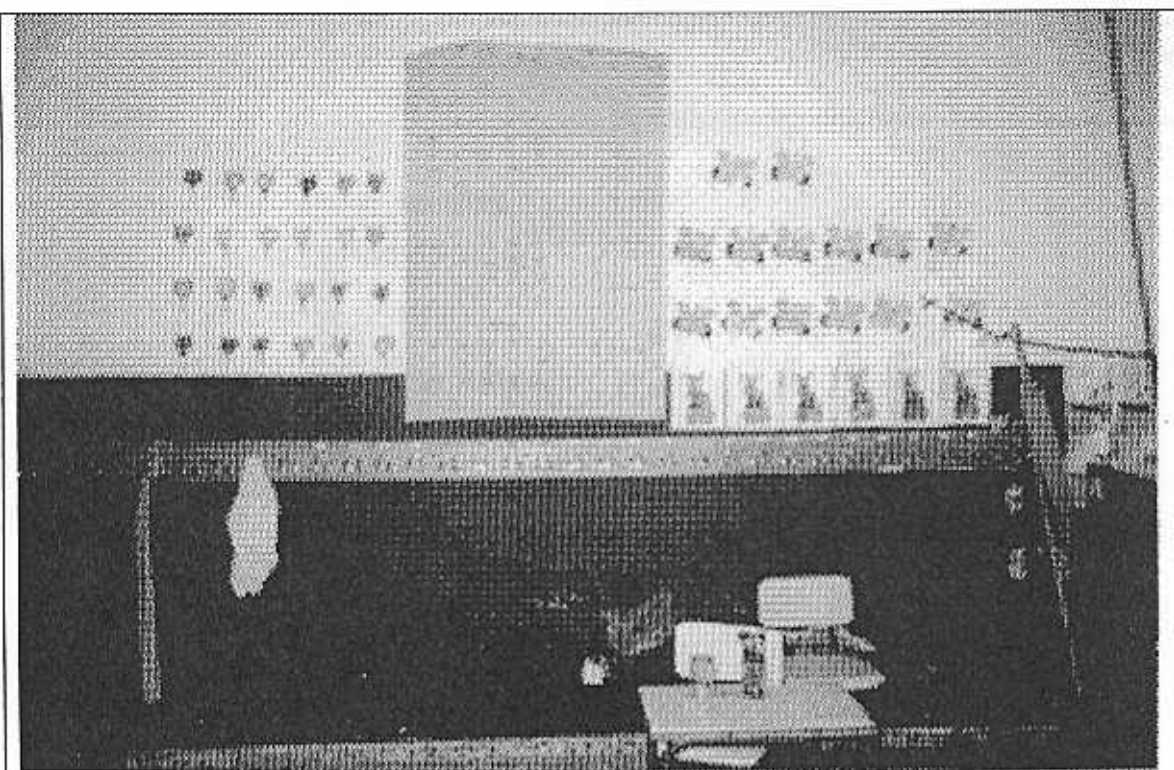


Foto 29. CASO DE FLORA PLANO GENERAL, *ESPALDA DE LA CLASE: CALENDARIO Y PERCHERO.*

El plano general ofrece, en su centro, el calendario del trimestre. En su zona derecha aparecen marcadas cada dos semanas la unidad que correspondía abordar. A ambos lados hay fichas de trabajo agrupadas, la 9- "JRJ" (*Flor*) y la 10- "JRJ" (*Mariposa*). A la izquierda de la foto queda la puerta de la clase (con el Proyecto *El árbol*) y a la derecha el rincón de pintura (reseñado para la foto 20). La *espalda* de la clase, quizás porque no están los abrigos de los niños, refleja desnudez y poco interés.

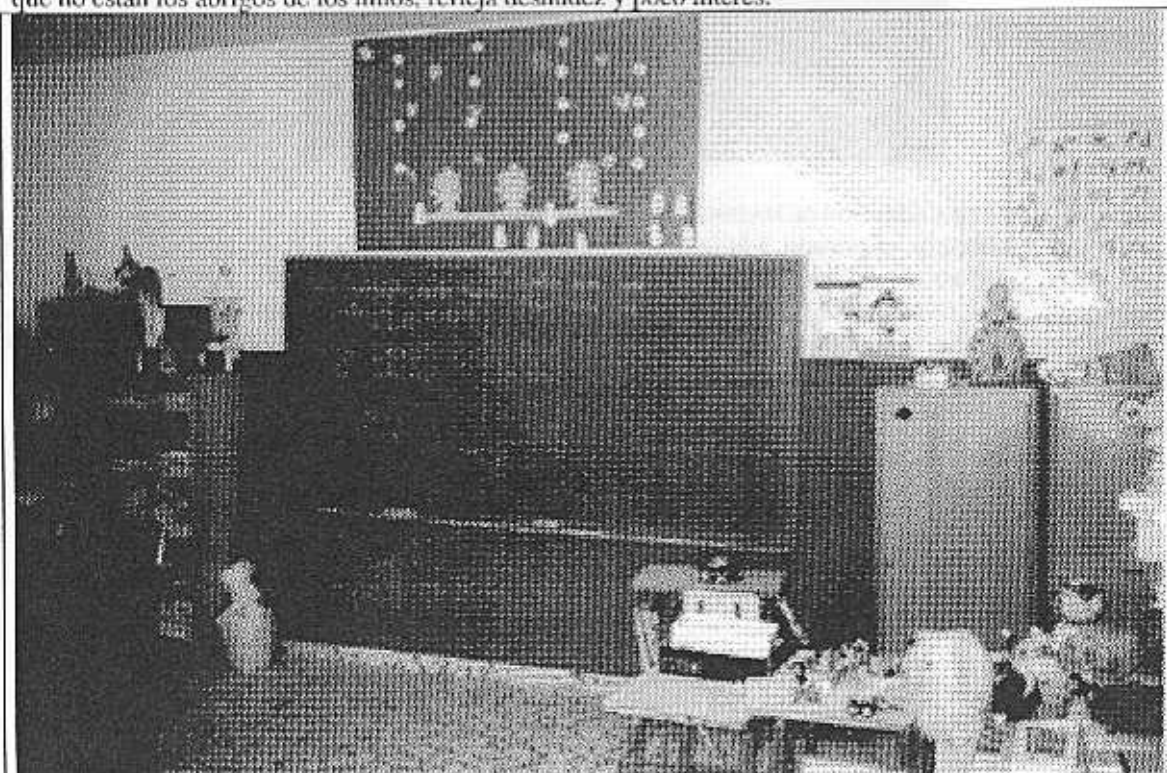


Foto 30. CASO DE FLORA PLANO GENERAL, *FRENTE DE LA CLASE.*

En este plano general, ocupado en su centro por la pizarra, se observa a la izquierda la zona de trabajo del profesor y a la derecha los armarios de material y la zona del proyecto *La tienda* (comentado en la foto 17). Llama la atención que la pizarra está prácticamente despejada de distractores, salvo un cartel sobre el invierno que seguía colgado en junio.



Foto 31. CASO DE FLORA PLANO GENERAL DEL AULA.

Las mesas de los niños ocupan la zona central del aula. Los rincones y proyectos son lejanas perspectivas, manchas de colorido en las paredes. En muchas cajoneras hay libros de los alumnos.

La disposición del mobiliario indica que los niños trabajan en el centro del aula y se desplazan a buscar determinados materiales o informaciones hacia los laterales. Desde esta ubicación de los alumnos, la maestra puede presentar información en la pizarra y controlar los desplazamientos de los alumnos desde su mesa o la pizarra, así como circundarlos mientras los niños trabajan. Determinados materiales quedan más cerca de la maestra, sobre todo los que están almacenados en armarios.

Con respecto a la selección y disposición de materiales, las principales aportaciones las realiza la propia maestra, que comenta:

- Porque la clase está llena de cosas. ¿Tú has visto una clase tan llena? Cuando acaba el curso cojo un carrito de la cocina y me llevo el material a otra clase [Entrevista Flora 6/6/97]

También aportan los alumnos. De un lado, los libros de texto y cuadernos de ejercicios, que quedan en el aula durante el curso, con la salvedad de los fines de semana que la maestra los envía con los niños para que los padres los vean; y los materiales elaborados por los alumnos, principalmente fichas, que son expuestos en zonas habilitadas en la clase:

También hablamos del material que construyen los niños y que va quedando colocado en las paredes del aula. La maestra destaca un móvil de cartón que han coloreado, recortado y armado los niños [Comentarios informales Flora 23/11/96].

Hay determinados materiales al alcance de los alumnos, sobre mesas auxiliares. Estos materiales son libros de texto, cuadernos de ejercicios y recursos curriculares (material de escritorio) (fotos 22 y 23), que también se encuentran en la primera balda. Es decir, material colectivo de uso individual.

Un poco más alejados, aunque a la altura de un brazo estirado de niño (la primera de las dos grandes baldas que recorren la pared derecha), están juegos educativos (foto 17), la *caja de recursos* (fichas muy variadas para recuperación y ampliación) (fotos 24 y 25) y la biblioteca de aula (foto 24), con otra tanda de recursos curriculares.

Lejos del alcance de los niños (en la balda superior) están más juegos educativos (foto 17), algunos guías didácticas, botes con chapas y legumbres (foto 24) que la maestra puede proporcionar para manualidades (pegar) o matemáticas (contar). Hay material almacenado, poco accesible visualmente, en los armarios de la zona de la profesora (fotos 26 y 27): más materias primas (lanas), utensilios (radiomagnetofón) y fuentes de información (fichas y algún libro); y sobre el armario de material (un reloj de madera). Su ubicación y el descuido consciente o inconsciente hacen pensar que sólo se utilizan cuando son ofrecidos por la maestra para desarrollar estrategias de enseñanza - aprendizaje determinadas.

Los proyectos y rincones ocupan un espacio propio en el aula, normalmente delimitado de alguna forma, esquinados o en una zona entre dos ventanas. El rincón de pintura (foto 18) está colocado en la *espalda*. Tiene algo de espacio mágico, al que se accede pasando por debajo de unos móviles. En el caso del Proyecto *La tienda de juguetes* (foto 29) se ha aprovechado (o se ha hecho) un espacio libre en las baldas y se han metido los juguetes *sobre* la ordenación anterior de esa zona, pensada fundamentalmente para juegos didácticos y recursos curriculares (pinturas) de los grupos. Esta ordenación anterior, con recursos curriculares, se debía quizás a que quedaban cerca del armario de material (foto 28). Esta lógica temática para el almacenamiento de recursos curriculares parece que está presente también en el caso del papel continuo, que está en el rincón de pintura.

Las fotos 17 y 22 sugieren que la maestra intenta que los niños asocien determinados materiales como los juegos de mesa y didácticos con los juguetes, que ofrece el proyecto de *La tienda*.

Los materiales de uso de la maestra, como las fichas que usa en la optativa de Religión que imparte o los proyectos editoriales que utiliza para planificar su trabajo o seleccionar y adaptar fichas, tienen el lugar insospechado de la primera balda de la zona derecha de la

clase (fotos 22 y 23 respectivamente), porque los que son de uso de la maestra o que proporciona la maestra en estrategias de enseñanza están en la balda superior (foto 22) o en el desorden del armario tras su mesa (foto 27).

Algunos materiales curriculares tienen una función instructiva (son oportunidades de aprendizaje para las que la maestra da la pauta de uso). En esta línea se puede otorgar una explicación a la colocación de la caja de recursos (foto 25). Se trata de un banco de actividades variadas. Aunque las propuestas pueden inicialmente ser sencillas, la maestra ha insistido en los comentarios informales y en las entrevistas mantenidas con ella en la polivalencia de los materiales que contiene. Se trata de que, a partir de una propuesta de imagen y texto, el niño puede hacer varios tipos de actividades, puede explorar y descubrir nuevas cosas. Pero siempre bajo las indicaciones de la maestra.

Luego están los materiales para la diversificación: los juegos educativos y la *caja de recursos* (cuya función instructiva se acaba de mencionar) que distribuye la maestra cuando lo estima oportuno entre alumnos que acaban la tarea principal.

Los materiales en exposición son agrupaciones de trabajos individuales que, para ser vistos por los ojos de los niños, hay que situarse en el centro del aula. Están, por tanto, dispuestos para recordar al grupo que ha hecho un trabajo. Otra cosa es las ventajas pedagógicas que reporta, a nuestro juicio de tipo actitudinal, para motivar el esfuerzo personal en otras realizaciones individuales con resultados expositivos (fichas de adorno de clase 7-“JRJ” a 11-“JRJ”), para reforzar el sentimiento de pertenencia a un grupo y para completar unos muros altos y fríos. En los rincones expositivos, como el de lectura o el de *Nuestras cosas* (fotos 20 y 21 respectivamente), están a mucha altura, en la línea de las demás exposiciones.

Un resumen del material de que se dispone en el aula es el siguiente:

- material impreso: libros de texto y cuadernos de ejercicios, adquiridos por los alumnos; y fichas de trabajo y *caja de recursos*; libros de consulta; libros de lectura; material de consulta del profesor (guías didácticas, fichas para la optativa de Religión).
- material tradicional: pizarra; materias primas o recursos curriculares; juegos educativos; reloj de madera; calendario; material en exposición (carteles, producciones de los alumnos), soportes para seres vivos: macetas con plantas; proyectos: *La tienda de juguetes*; el rincón de pintura; *El árbol de las estaciones*; rincones de exposición sobre lectura y *nuestras cosas*.
- material audiovisual: radiomagnetófono, soportes de audio.

Este material está forzando una estructura radial del aula, auspiciada por la maestra; acceso fácil a materias primas y utensilios, bien sean éstos recursos curriculares clásicos como lápiz, papel, pinturas... o bien proyectos, como el rincón de pintura o el proyecto *La tienda de*

juguetes; y cierta reserva hacia las fuentes de información, a distancia de los niños (separadas por una puerta o a más altura del suelo que otros materiales).

La maestra ha dotado la clase con la intención que sea rica en oportunidades y para reducir sus tareas de gestión, como se ve en cuanto a materias primas o recursos curriculares, si bien controla las fuentes de información y el material está dispuesto para servir a una estrategia de enseñanza que dirige ella misma (LOUGHLIN y SUINA, 1990, pág. 21):

- La disposición sobre el entorno puede ser empleada como una estrategia de instrucción, complementando y reforzando otras estrategias que utilice el profesor para respaldar el aprendizaje de los niños.

Esta disposición de los materiales es coincidente con las concepciones sobre la planificación explicitadas por la maestra, orientadas a la realización de tareas colectivas de forma individual: los libros de texto y los cuadernillos de ejercicios, por un lado; y los proyectos, de otro, son fácilmente accesibles en el ambiente de trabajo dispuesto. Los niños se pueden acercar a por ellos y volver a su zona de trabajo, sean libros o proyectos, porque salvo el rincón de pintura la oferta de material está *estacionada* en sus respectivas zonas y no hay posibilidad de que los niños se queden trabajando en la misma. Esta cuestión de cierta estaticidad con respecto a la ubicación del material es más patente en el material expositivo: los carteles que fabrican los niños, una vez realizados, quedan expuestos en el aula hasta el final del curso. Se trata de auténticos referentes del aula, la clase queda enmarcada en sus materiales, con independencia de las posibles funciones pedagógicas de esta presencia del material: identificación de los niños con el aula, decorada por ellos; sentido de pertenencia a un mismo grupo, la clase; estima de la maestra, que ubica el material, hacia un trabajo realizado por los alumnos...

La influencia en las conductas de los alumnos de esta disposición es que favorece la actividad individual pero no la de grupo, cuestión ya señalada para esta maestra en el apartado de concepciones pedagógicas.

La colaboración de los alumnos es una constante en la disposición de este ambiente de aprendizaje: la maestra aporta determinados materiales pero interviene tan sólo en su colocación en el aula, como pasa con los proyectos. El que luego estos materiales tengan nuevos significados es cuestión de los alumnos, que rellenan físicamente de sentido el espacio, que fabrican determinados elementos y, por tanto, construyen el *contexto* del material: el móvil que adorna el rincón de pintura, la colocación de los materiales que han fabricado para el *Árbol de las estaciones*, etc.

La clase es prácticamente autosuficiente, a la luz de las concepciones pedagógicas y sobre planificación enunciadas por la maestra y analizadas en los respectivos apartados. El papel del centro en relación con los usos de los materiales didácticos es que ni propone ni dirige,

deja actuar; la maestra se ha provisto del material suficiente para hacerlo ofreciendo oportunidades de actividad individual.

Otra cuestión es la influencia del centro (su equipo directivo) en la utilización de otros espacios que no son el aula, como los denominados espacios comunes (biblioteca, audiovisuales, fotocopiadora). La maestra necesita algunos recursos en ellos dispuestos para poner en marcha su enseñanza, como se ha apreciado particularmente en el apartado de concepciones pedagógicas. Habrá que esperar al tercer y último análisis para valorar si el centro facilita o colisiona con la maestra en estas cuestiones, si bien ya se mencionó en el citado primer análisis que la maestra trabaja con la biblioteca del barrio.

Para terminar, de este análisis surgen otras categorías de material: determinados materiales específicos de lecciones concretas (por ejemplo, los libros de texto de los que extrae actividades para la caja de recursos), otros materiales para determinados refuerzos individuales (abecedario de madera, por ejemplo), material expositivo (carteles comerciales, carteles fabricados por los alumnos) y fuentes de información de la maestra, cuyas posibilidades quedan sin cerrar y habrá que esperar también al análisis de la fase interactiva del desarrollo del currículo en el aula para completar su interpretación y explicación.

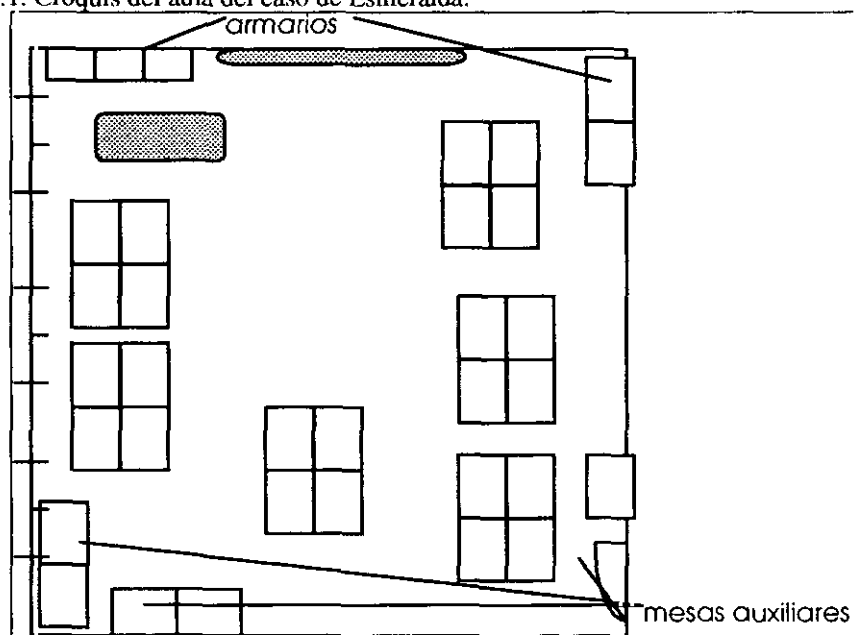
3.2.4.2. Material curricular en el aula en el caso de Esmeralda.

En el cuarto y último nivel del segundo análisis, se analiza en este apartado la interacción entre espacio y material, atendiendo fundamentalmente las notas de campo del investigador relativas al aula de Esmeralda. Se seguirá el marco de análisis propuesto a principio del apartado, consistente en enunciar y ubicar los materiales de que dispone el aula, se hará un resumen de los mismos de acuerdo con las cuatro grandes categorías definidas en el Capítulo III de la Parte I, se interpretará una posible estructura de la clase en relación con la disponibilidad del material, se valorará la vinculación entre disposición del material y el tipo de tareas de la maestra en relación con el material, así como la relación entre la disposición del material y las concepciones pedagógicas y sobre planificación de la maestra. También se valorarán las posibles conductas generadas en los alumnos de esta disposición de los materiales. Para terminar, se comentará la influencia del centro en los posibles usos.

A este aula de Esmeralda, que trabaja en el mismo centro que Flora, se accede también desde la planta baja. Al entrar en ella, tiene en su *frente* (con el observador frente a la pared

que ocupa la pizarra y la mesa del profesor) la zona del profesor, con su mesa y la Biblioteca de aula, a la izquierda; la pizarra, en el centro; y el armario de material, a la derecha del frente. En las zonas derecha e izquierda hay algunos espacios de aprovisionamiento y almacenamiento: estanterías en la derecha y algunas mesas auxiliares a ambos lados. En la zona izquierda hay varios ventanales. La *espalda* de la clase está ocupada por un calendario fabricado por la maestra, los percheros, una mesa auxiliar y el proyecto de *El árbol de las estaciones*. La parte superior de la pared derecha y la *espalda* se utilizan para colocar material para exponer, aunque también lo hay por encima del metro y medio de altura en las otras dos zonas. La zona central la ocupan las mesas y sillas de los alumnos, separadas en grupos (véase figura 3.2.4.2). Como se puede apreciar, muy similar al aula del caso de Flora, aunque la disposición de las mesas no es tiene una estructura tan acusada de auditorio (están en 6 grupos de 4 mesas, formando una *u*), no hay tantos proyectos ni una zona tan amplia de almacenamiento material.

Figura 3.2.4.2.1. Croquis del aula del caso de Esmeralda.



De las notas de campo se ha extraído la presencia en el aula de determinados materiales, su aspecto físico y algunas características. En el frente de la clase se encuentran la pizarra, un calendario comercial y carteles con la grafía de las letras y un motivo cuyo nombre comienza por esa letra. Como mobiliario está la mesa de la maestra, dos estanterías (en los laterales, una que queda tras esta mesa y otra en la esquina opuesta, con carpetas de los niños)

La pizarra mantiene durante todo el curso un encabezado de este tipo: un sol pintado con tiza amarilla junto a la fecha, del mismo tamaño que las letras. También está el nombre de la estación del año. Se puede apreciar que se cambian pocos datos de la pizarra, se borra la fecha (número) y que el resto permanece hasta que cambia el mes y la estación.

Sobre el encerado hay fichas plastificadas de unos 30 x 30 cm con la grafía de una letra, de un color, y un objeto cuyo nombre comienza por esta letra. A lo largo del curso van apareciendo algunas letras nuevas, conforme se van presentando por la maestra en la clase. A mediados de curso hay sobre la pizarra 20 consonantes en carteles plastificados con motivos.

Tras la mesa de la maestra hay un calendario comercial de grandes números y, en la estantería, un radiomagnetófono. También hay un ábaco de colores en el rincón derecho del frente de la clase.

En los laterales, y dispersos por ellos aunque más abundantes en las esquinas, hay material *común*.

En el lateral derecho hay unas estanterías y algunas mesas en las que se ha dispuesto material. En las estanterías hay cajas, sin nombres, que contienen principalmente materias primas para los trabajos que producen los alumnos: colores, papel...

En las mesas, esquinadas hacia el frontal del aula, se encuentran apilados libros de texto y cuadernillos de ejercicios de los alumnos. En otra mesa, en la otra esquina del lateral derecho, junto a la puerta, hay cepillos de dientes, dentífrico y vasos, porque los niños trabajan la higiene personal (la bucal) como un contenido transversal de la enseñanza.

En las paredes, fichas coloreadas (recortables de león colgados en una cuerda de pita), móviles, dibujos libres, un mural realizado con fotos de animales recortadas de revistas.

En el lateral izquierdo están los ventanales que aportan luz natural a la clase. Hay tres macetas con plantas. En mesas se encuentran seis cajas de juegos, varios tableros de parchís, así como materias primas para las producciones de los alumnos (cola de carpintero, bolas de plastilina). En las paredes, entre los ventanales, carteles de fotos del Festival de Navidad del

colegio, fichas de Papá Noel coloreadas, cartel comercial de la Editorial E (proyecto editorial) con un globo.

En la espalda de la clase están los percheros y una mesa grande en la que se depositan trabajos no terminados. En una esquina el proyecto del *Árbol de las estaciones* y algunos carteles y móviles producidos por los alumnos: cartel con un gran dibujo en tiza de colores, en el que se lee: *paisaje de invierno*; 24 móviles de papel (tantos como alumnos) con un pájaro recortado, pintado y montado por los niños.

En síntesis, el material de que se dispone en el aula de Esmeralda es el siguiente:

- material impreso: libros de texto y cuadernos de ejercicios, adquiridas por los alumnos; y fichas de trabajo; libros de lectura.
- material tradicional: pizarra, materias primas o recursos curriculares; juegos educativos; ábaco; calendario; material en exposición, como láminas; carteles, ya sean comerciales o bien producciones de los alumnos (murales); soportes para seres vivos: macetas con plantas.
- material para la higiene bucal.
- proyectos: *El árbol de las estaciones*.
- material audiovisual: radiomagnetófono, soportes de audio.

La disposición del material (y la distribución de las mesas y sillas de los niños) indica cómo del frente de la clase los alumnos *reciben* o son sancionados. Allí trabaja la maestra, como foco sobre el que gravita la vida del aula; tiene dos importantes recursos y materiales para presentar información: pizarra y carteles con grafías; y está un armario en el que los niños guardan sus trabajos en carpetas individuales de anillas. La maestra dispone de otro artefacto para presentar información, un radiomagnetófono portátil. Aunque en un lateral, cerca de la zona frontal están apilados los materiales impresos básicos para el trabajo individual de los niños.

Los alumnos pueden utilizar material de los laterales: buscan sus libros y cuadernillos en el lado derecho del aula, y materias primas y juegos en el izquierdo, con materiales algo esquinados, como si de *rincones de enseñanza* se tratara. Salen y entran de su zona de trabajo para buscar estos materiales, atentos a las indicaciones de la maestra que dirige estos movimientos, como se verá en el tercer análisis, sobre la fase interactiva de desarrollo curricular.

Nuevamente se favorece una actividad individual, como en el caso de su compañera de centro Flora, aunque formalmente los niños se sienten en grupo.

El material también está *estacionado* como en el citado caso, incluidos los carteles y demás material expositivo. Las láminas con grafías, por ejemplo, van ocupando el espacio que

queda entre pizarra y techo del aula conforme avanza el curso y la maestra las va presentando.

La maestra tiene en la zona de influencia de su mesa, a su alcance directo, tres recursos expositivos de importancia: pizarra, radiomagnetófono y láminas con gráficas. Pone a disposición de los niños juegos y materias primas

También hay que insistir en que la clase es autosuficiente, a tenor de lo expresado por la maestra en sus concepciones pedagógicas y sobre planificación, puesto que el material de que dispone supera la previsión que hace. Con todo, la maestra expresó su queja sobre el material de refuerzo, y no se ha identificado dónde lo consigue o almacena.

Queda por aclarar, en la línea de análisis sobre el caso de su compañera de centro, el papel del Equipo Directivo y la cultura del centro en relación a usos de materiales de disponibilidad común, en la medida en que Esmeralda puede abordar el plan de trabajo con el grupo de alumnos prácticamente sin recurrir a tales materiales.

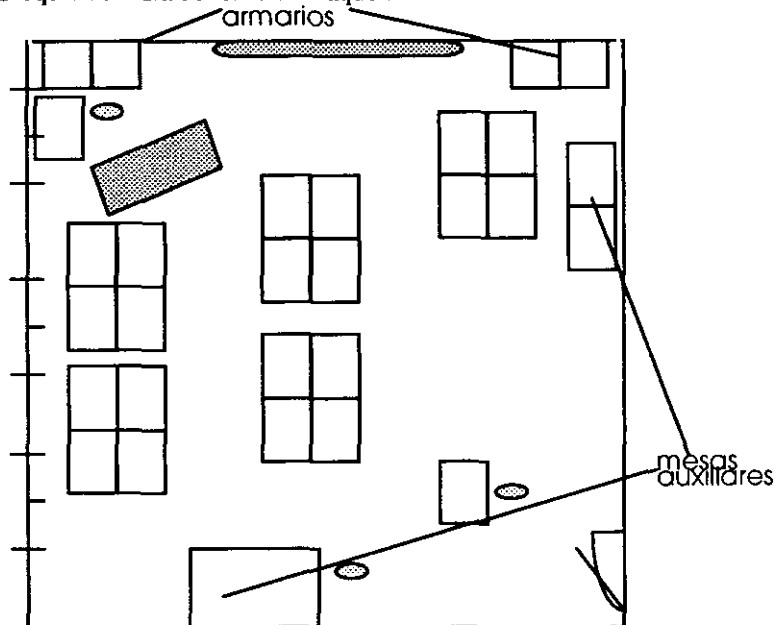
3.2.4.3. Material curricular en el aula en el caso de Raquel.

En el cuarto y último nivel del segundo análisis (concepciones y productos de planificación), se revisa la interacción entre espacio y material, atendiendo fundamentalmente las notas de campo del investigador relativas al aula de Raquel. Se seguirá el marco de análisis propuesto a principio del apartado, consistente en enunciar y ubicar los materiales de que dispone el aula, un listado de los mismos agrupados en cuatro posibles grandes categorías, se interpretará una posible estructura de la clase en relación con la disponibilidad del material, se valorará la vinculación entre disposición del material y el tipo de tareas de la maestra en relación con el material, así como la relación entre la disposición del material y las concepciones pedagógicas y sobre planificación de la maestra. También se valorarán las posibles conductas generadas en los alumnos de esta disposición de los materiales. Para terminar, se comentará la influencia del centro en los posibles usos.

El aula del caso de Raquel está ubicada en un edificio destinado al Primer Ciclo de Primaria, al otro lado del patio del centro (ver figura 3.2.1.2 sobre la planta del colegio “Jorge Guillén”). El aula tiene en su *frente* la zona del profesor, con su mesa, un armario de material y la Biblioteca de aula, a la izquierda; la pizarra, en el centro; y otro armario de material, a la derecha. En la zona derecha del aula se dispone de unas mesas auxiliares, y en la izquierda están unos ventanales. La *espalda* de la clase la ocupan los percheros y una mesa auxiliar. La parte superior de la pared derecha y la *espalda* se utilizan para colocar material para exponer, aunque también lo hay por encima del metro y medio de altura en las otras dos zo-

nas. La zona central la ocupan las mesas y sillas de los alumnos, separadas en grupos de 4 mesas (para cuatro alumnos), si bien algunos alumnos se sientan solos, como se puede apreciar en la figura 3.2.4.3.

Figura 3.2.4.3.1. Croquis del aula del caso de Raquel.



Los materiales de la parte frontal de la clase son un calendario fabricado por la maestra; un cuadro meteorológico de la semana, de idéntica factura (plastificado) y con elementos atmosféricos; ambos calendarios a media altura. En la estantería una pequeña biblioteca de aula. Un *gusano de las letras* sobre la pizarra, que dispone en sus anillos de graffías de letras, en mayúscula y minúscula. En el *gusano*, como en las láminas del caso de Esmeralda, aparecen las letras que se han ido trabajando conforme avanza el curso. La maestra, a principios de enero de 1997, cuando ha presentado a los niños varias letras, incorpora al gusano en su cola las letras *cu*, *be* y *uve*. También contiene letras que se van a trabajar próximamente. Otros materiales en el frontal de la clase son un móvil y un termómetro, en la esquina superior derecha de la pizarra, una tabla graduada con números e ilustraciones de unas dimensiones aproximadas de 15 x 45 cm.

Los materiales del lateral derecho son libros de texto y cuadernillos que han apilado los niños. Otro *material* es un *semáforo* para ir al retrete, con forma de medallón, colgado de la puerta del aula, fabricado con unas cartulinas y un cordel, en cuyo anverso tiene el color verde y en el reverso el rojo (simbología del “paso libre” y de “ocupado”).

En el lateral izquierdo hay fichas coloreadas por los alumnos y dispuestas de forma agrupada.

Los materiales en la espalda de la clase son un árbol de papel del que salen hojas y a cuyos pies crecen setas del mismo material que el árbol, un proyecto cuya factura y proceso de fabricación por la clase lo hace identificable como el proyecto *El árbol de las estaciones*. También se dispone de una mesa auxiliar en la que la maestra va a buscar trabajos en proceso de realización por los alumnos a partir de fichas. El material es colocado y repartido por la maestra. En el cuaderno de campo se anotó: *Los niños [tras recoger de manos de la maestra el material] van a buscar cartulinas para pegar las fichas, luego van al armario y recogen tijeras y pegamento en barra* [Observación Raquel 9/12/96]. Esta cuestión, relativa a la organización de la tarea desde la mesa auxiliar de material, se anotó también en observaciones del mes de noviembre de 1996:

- *Va llamando a niños en concreto y les entrega las láminas de un móvil que van a construir. Los niños van al armario de material, cogen planchas de corcho y punzones y comienzan a picar. La maestra tiene problemas con algunas láminas, porque esos niños olvidaron indicar su nombre. Les pregunta si se acuerdan del color de la cartulina donde va pegada la lámina* [Observación Raquel 26/11/96].

Un resumen del material de que se dispone el aula del caso de Raquel es el siguiente:

- material impreso: libros de texto y cuadernillos de ejercicios; fichas de trabajo. Libros de la biblioteca de aula.
- material clásico: pizarra; material de exposición: calendario fabricado por la maestra; calendario meteorológico; proyecto *El gusano de las letras*, proyecto *El árbol de las estaciones*, móvil, *semáforo*.

La estructura de la clase no ayuda mucho a definir el tipo de movimientos que cabe esperar por parte de los niños: de un lado las mesas no están dispuestas unívocamente para la explicación de la maestra. Por otra parte, la maestra tiene a su disposición la práctica totalidad del discreto bloque de materiales con que cuenta la clase. El material está orientado hacia la tarea, y es recogido por los niños (ya sean libros de texto o fichas de manualidades para completar) y llevado a su zona personal de trabajo; o bien permite la presentación de información en la lección, relativamente abundante si se compara con los casos hasta el momento presentados, con lo que la maestra se encarga de trabajar con él. Los libros de la biblioteca de aula están en la zona más cercana a la mesa de la maestra.

La disposición y disponibilidad del material fuerzan a una gestión integral del material por la maestra, con el llamativo caso de la mesa auxiliar de la espalda del aula.

A no ser por la importancia (en cantidad) del material expositivo que hay en el aula, hay bastante coherencia entre la renuncia de la maestra a la explicación y su preocupación por el trabajo con alumnos concretos, como se indicó en el análisis de sus concepciones pedagógicas, y esta disposición del material. Lo que parece importar es el material impreso.

La disposición del material parece que puede ejercer en los niños una fuerte dependencia de la maestra. Al estar mediatizadas todas las acciones de los niños en relación con el material, la maestra tiene que ir pautando la práctica totalidad de las actividades de los niños.

Al estar limitada la disponibilidad de materiales de trabajo individual a los de corte impreso, parece coherente la dependencia de la maestra de las aportaciones de su Equipo de Ciclo en relación con las fichas de refuerzo. El banco de fichas parece no estar disponible directamente en el aula, y la maestra debe pedir la colaboración de sus compañeros de Ciclo para preparar ese material, además de la no menos importante cuestión de la reproducción del mismo en la fotocopidora del centro. Inicialmente no se aprecian más condicionantes de la cultura del centro sobre el uso del material en el mismo.

Quedan por aclarar cuestiones de relevancia en relación con las posibilidades de los usos de los materiales, como qué ocurre con la biblioteca de aula y el material de corte expositivo.

3.2.4.4. Material curricular en el aula en el caso de Carmen.

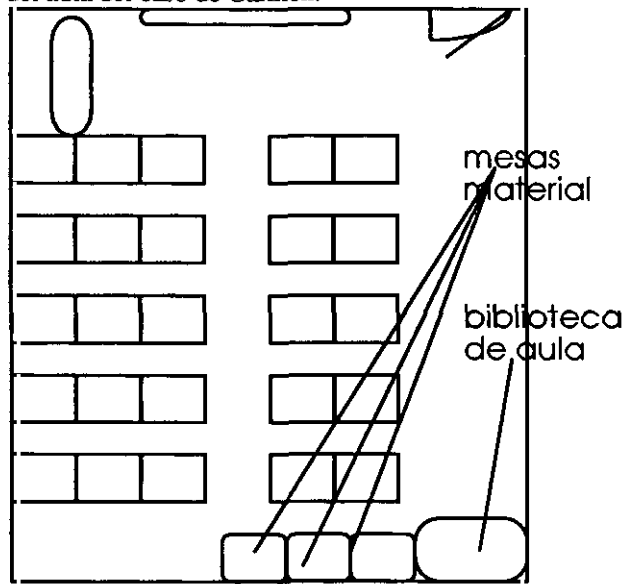
En el cuarto y último nivel del segundo análisis (concepciones y productos de planificación), se revisa la interacción entre espacio y material, atendiendo fundamentalmente las notas de campo del investigador relativas al aula de Carmen. También se van a incluir un par de fotografías del aula de informática del centro, por varias razones: es el primer caso en el que hay una explicitación del uso de este aula, y además es quien hace una referencia más amplia al mismo.

Se seguirá el marco de análisis propuesto a principio del apartado, consistente en enunciar y ubicar los materiales de que dispone el aula, un listado de los mismos agrupados en cuatro posibles grandes categorías, se interpretará una posible estructura de la clase en relación con la disponibilidad del material, se valorará la vinculación entre disposición del material y el tipo de tareas de la maestra en relación con el material, así como la relación entre la disposición del material y las concepciones pedagógicas y sobre planificación de la maestra. También se valorarán las posibles conductas generadas en los alumnos de esta disposición de los materiales. Para terminar, se comentará la influencia del centro en los posibles usos.

El aula de Carmen (figura 3.2.4.4) está ubicada en la segunda planta del edificio con el que originalmente comenzó la andadura del centro (ver figura 3.2.1.2 sobre la planta del colegio “Jorge Guillén”), y se llega a esta aula tras recorrer un amplio pasillo. Al acceder a ella se deja el *frente*, si se considera la mesa de la maestra y la pizarra como tal, a la derecha y atrás. El lateral derecho está ocupado por carteles a más de metro y medio del suelo. El izquierdo por ventanales. En el fondo es donde está un exiguo mobiliario en el que está de-

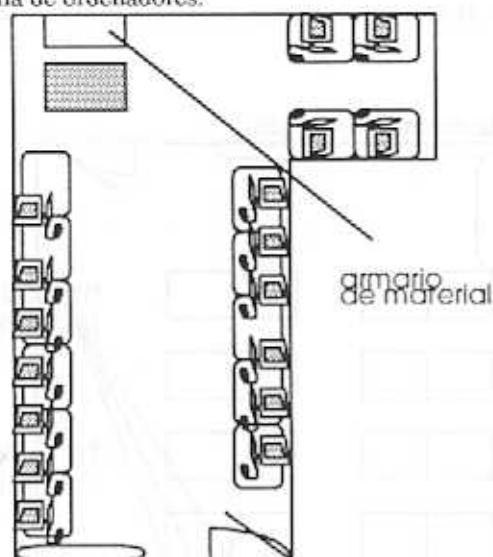
positado el material: unas mesas auxiliares y un armario con la biblioteca de aula. Las mesas, individuales, dispuestas al estilo de bancas corridas frente a la pizarra.

Figura 3.2.4.4.1. Croquis del aula del caso de Carmen.



Por otra parte, la maestra hace uso del aula de ordenadores (figura 3.2.4.5).

Figura 3.2.4.4.2. Croquis del aula de ordenadores.



Las siguientes fotos completan la caracterización del aula de ordenadores.

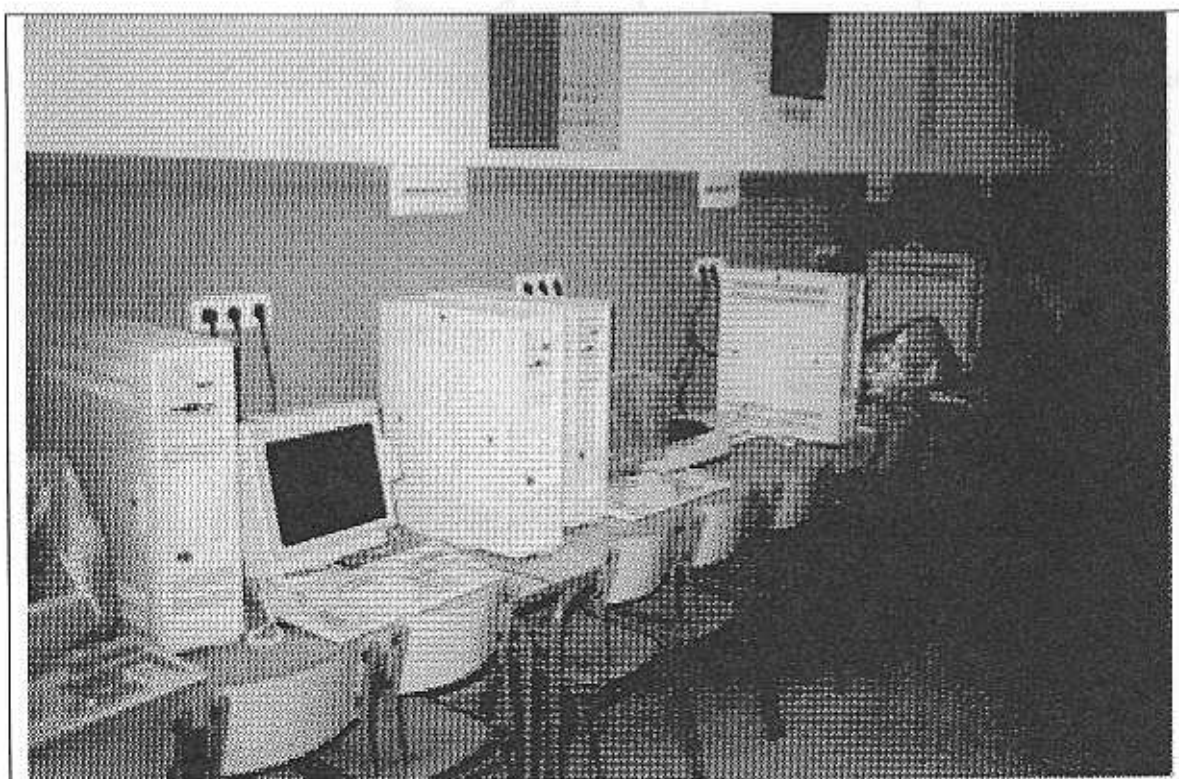


Foto 1. "JG"-AULA DE INFORMÁTICA.

Plano tres cuartos donde el conjunto está enfrentado a una pared del aula. Se distingue tres niveles: las mesas y sillas para niños mayores. Para cada ordenador hay tres sillas; en un segundo nivel hay *discos duros*, con su monitor y teclado, así como una impresora hacia el centro de la hilera de mesas, que quizá dé servicio a todos los ordenadores de la pared; en la pared se observa carteles colocados de forma regular en la pared, unos pequeños, que dan número a cada aparato; y otros grandes con mucha letra.

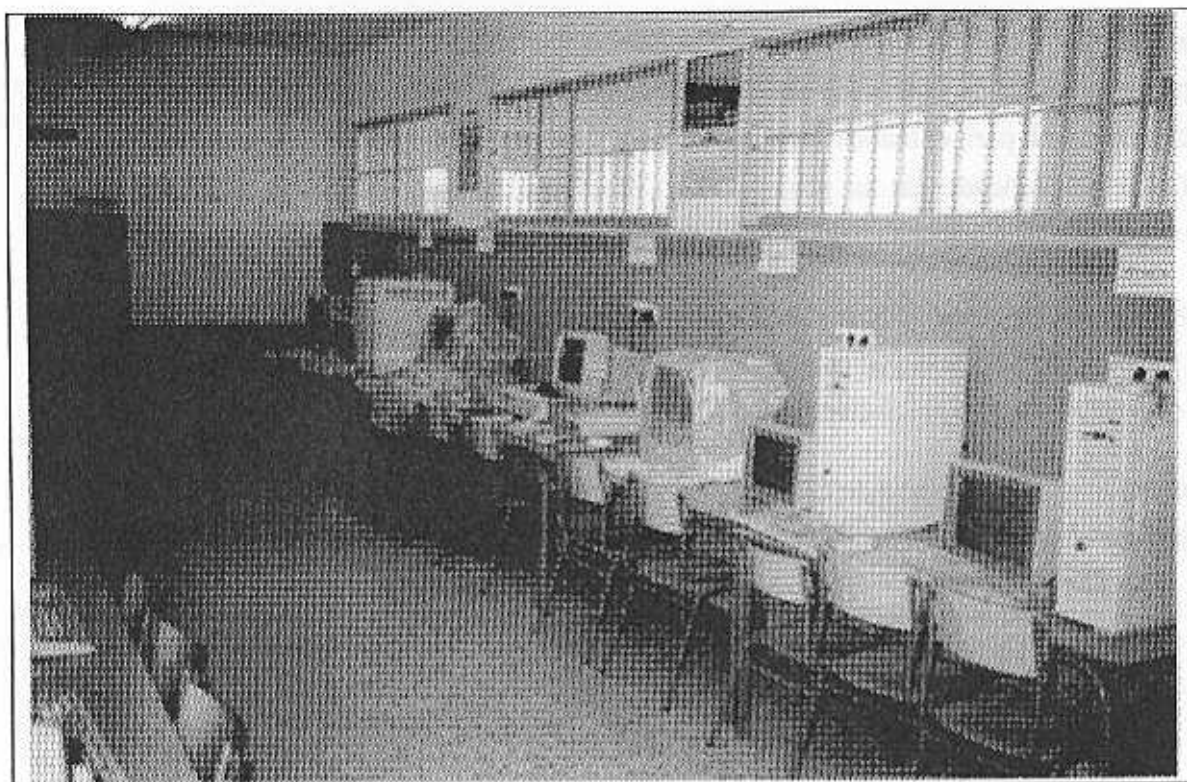


Foto 2. "JG"-AULA DE INFORMÁTICA

En este plano más largo se vuelve a observar la regularidad en la colocación de ordenadores e impresora. Además, se observa un amplio pasillo central, y una pizarra velada y una puerta al fondo del aula. En las paredes, los altos enchufes, un calendario y un cartel y las ventanas enrejadas para proteger este aula (está en un primer piso).

Al tratarse de dos únicas fotos, parecería excesivo intentar establecer una teoría de uso del Aula de informática. Estas fotos, sin embargo, ofrecen algunas notas de interés. En primer lugar, se constata que los recursos informáticos están limitados a un espacio definido para que se haga algún tipo de uso. La presencia de una pizarra anuncia alguna posibilidad de explicación por parte del docente, pero parece más plausible que sea utilizada en un trabajo relativamente autónomo, por la forma en que se han dispuesto los ordenadores, con lo que la pizarra velada situada en una esquina sirve para un uso esporádico, una aclaración.

El aula ofrece un aspecto impersonal, con una decoración raquítica puesta por un adulto para tapar la desnudez de las paredes (varios carteles), que contrasta con otros espacios escolares que cualquiera ha visto, donde siempre hay algunas notas que lo personalizan. Recuerda más bien a un laboratorio con aparataje a la espera de que alguien lo use.

Las mesas son para niños mayores, lo que obliga a preguntarse cómo se las arreglan los niños de Primer Ciclo que visitan regularmente el aula, tal y como comentó una maestra de estos grupos, Agustina.

Se ve un espacio central y varias sillas delante de cada ordenador. El aula está ordenada para que el maestro pasee cómodamente tras los grupos de niños que se sientan por parejas

o tríos frente a cada ordenador. Los ordenadores marcados con un número pueden permitir alguna estrategia de agrupamiento y distribución por grupos, aunque también puede servir exclusivamente para el mantenimiento del aula. Los ordenadores son PCs con procesadores 286. Las posibilidades de los programas en estos ordenadores son limitadas a tutoriales, si bien también admiten el trabajo con el lenguaje LOGO.

Parece, pues, que el aula de ordenadores se puede utilizar con tareas individuales, realizadas en parejas, en las que los niños pueden trabajar, como se verá en el desarrollo del currículo en el aula, siguiendo guías de trabajo.

Volviendo al aula del caso de Carmen, los materiales de que dispone en la misma son los siguientes:

- la pizarra, en el frente.
- material expositivo, en el lateral izquierdo y en la espalda de la clase: mural sobre fútbol, carteles preparados en un folio con lana y dibujo, calendario de números grandes.
- móviles (unos *búhos* en papel) y frascos de cristal con tierra y agua (diferentes tipos de suelo), en lateral izquierdo.
- juegos de mesa ("sinónimos y antónimos", *mastermind*) y un globo terráqueo, en las mesas auxiliares de la espalda, y libros de consulta y de lectura en la biblioteca de aula.

Esta disponibilidad de material es, a primera vista, muy elemental. La maestra manifiesta que dispone de otro material en el despacho de tutoría, si bien también es escaso (para el conjunto de los maestros del Ciclo) y lo que es relevante de ese material para ella debe estar ya en su clase:

- Yo tengo el material [común] en esta clase, pero teóricamente el material debería estar en una tutoría para que lo pudiera coger otro compañero. Entrevistador: ¿pero no es mejor que esté en clase? Pero si lo tengo yo no lo puede utilizar otro. Normalmente [el material] está en una tutoría. Una vez lo llevas a clase, se queda en clase. Nunca lo devuelves. Y cuando otro lo necesita, va a la tutoría. "¡No está!" Y te va a buscar. "Oye, tienes tú...". "Sí, lo tengo yo. Ahora mismo te lo paso". De todas maneras, hay material que otra gente no usa, o que utiliza solamente unos días muy determinados y lo puede devolver, por ejemplo lo de la multi-base. Lo utilizas y luego lo puedes devolver [Entrevista Carmen 9/6/97]

Como se verá en el análisis de la fase interactiva del desarrollo del currículo, ella debe aportar material al aula o bien trasladar a los alumnos a los espacios comunes para que utilicen otros materiales que no sean el libro de texto o los pocos materiales de que se dispone en el centro.

A la vista de la limitada disponibilidad de artefactos en el aula, parece que la maestra basa su trabajo en la explicación. Los alumnos, por las condiciones de la distribución del mobiliario, están inicialmente constreñidos a un trabajo individual.

Las opciones del ambiente de aprendizaje generado en este aula parecen indicar que la estrategia básica posible es una explicación de los temas dialogada con los alumnos (en coherencia con sus concepciones pedagógicas) y con recursos puntuales que pueda aportar la maestra (propios, del Ciclo), que los alumnos consigan o con los que se pongan en contacto fuera del aula.

Si la maestra quiere hacer uso de recursos distintos de los que dispone está condicionada por la organización del centro, como ya se ha planteado para el Ciclo y por la necesidad de compartir los pocos recursos que hay con los compañeros:

- El material, el poco que tenemos, porque tenemos poco material, Cuarto (sic) y Quinto [de Primaria] ha surgido hace muy poco, formaba parte del Ciclo Medio [de E.G.B.], entonces tenemos muy poco material porque ha surgido hace muy poco y no nos ha dado tiempo de hacer un poco de almacén. Porque, como hay que comprarlo muy poquito a poco ¿sabes?, entonces tenemos muy poco material, y es un material conjunto para Quinto y Sexto. Y el material que utilizas en Quinto, Sexto... o sea lo utilizas en Quinto, Sexto [Entrevista Carmen 9/6/97].

La forma en que el centro organiza los materiales influye también en el uso de los recursos audiovisuales, que haya disponible un magnetoscopio y un monitor para trasladarlo a la clase; y del aula de informática (figura 3.2.4.5), que ese aula esté libre para cuando sea adecuado al desarrollo de la Programación de aula y que haya material de paso actual:

*- Tenemos que entrar no sé cuantas veces durante el curso al aula de ordenadores y bueno, pues tienes que entrar, por una parte porque te parece mal desaprovechar un recurso que tienes ahí y por otra parte porque **está estipulado**. Pero a veces es poco práctico, porque pocas veces tienes una opción de decir... no tenemos programas que nos atraigan, que puedas decir: es que quiero ir porque me gustan, porque me va a venir muy bien para este tema, [...] este tema está bien, hay algunos programas que tienes ahí y que puedes aprovechar, que tienes algunos días, cuando te viene [bien] no está justamente metido [el día que te toca] donde tú quisieras, pero claro, **tienes que contar con la planificación del colegio** [... En] 1º y 2º, que tiene muchísimos programas, muchísimos, entonces hay más opciones, nunca se me ha ocurrido decir: pues vaya rollo, tengo que ir a ordenadores. Entonces, el problema es que nosotros el problema es que **no tenemos material** [y "software" distinto al utilizado ya y actual] [Entrevista Carmen 9/6/97].*

Lo que parece ocurrir es que los alumnos dependen fundamentalmente de sus propios materiales (material impreso comercial que lleva cada alumno al centro para estudiar) y de la explicación de la maestra en la pizarra, con usos integrados de vídeo y materiales clásicos en esta estrategia de enseñanza y otros usos, no determinados, con material informático. Se trata de una cuestión que contrastar con el desarrollo interactivo del currículo.

3.2.4.5. Material curricular en el gimnasio en los casos de Juan y Ernesto.

En el cuarto y último nivel del segundo análisis (concepciones y productos de planificación) sobre el caso de Juan, se revisa la interacción entre espacio y material, atendiendo las notas de campo del investigador y las transcripciones de grabaciones en vídeo relativas al trabajo de este maestro en el gimnasio. Este maestro también trabajó en aulas de otros compañeros. Al utilizar el mismo espacio se hará referencia también al caso de Ernesto.

Se seguirá el marco de análisis propuesto a principio del apartado, consistente en enunciar y ubicar los materiales de que dispone el aula, un listado de los mismos agrupados en cuatro posibles grandes categorías, se interpretará una posible estructura de la clase en relación con la disponibilidad del material, se valorará la vinculación entre disposición del material y el tipo de tareas del maestro en relación con el material, así como la relación entre la disposición del material y las concepciones pedagógicas y sobre planificación de ambos maestros. También se valorarán las posibles conductas generadas en los alumnos de esta disposición de los materiales. Para terminar, se comentará la influencia del centro en los posibles usos.

El espacio principal que utilizan Juan y Ernesto es el gimnasio, un edificio independiente en el interior del centro (véase figura 3.2.1.2). También utilizan el patio, las pistas deportivas del polideportivo contiguo al colegio y las aulas de los grupos que tienen que atender conforme la distribución horaria semanal. Pero es el gimnasio su espacio más habitual:

- El 90% de todas las sesiones tienen lugar en el gimnasio. Ahora hay que pintar y no podré disponer de él durante unos días. Se trata de un recurso imprescindible con muchas posibilidades: arrastre, gateos, reptación, etc. [Diario Juan 7/4/97]

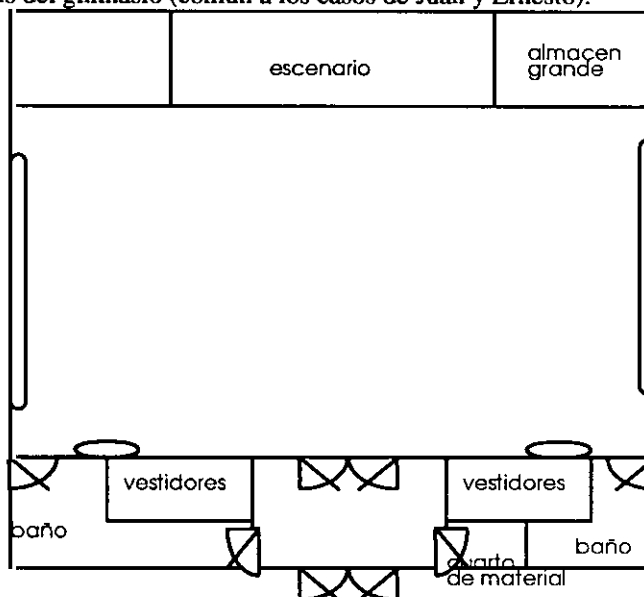
En parecidos términos se expresa Ernesto en su diario. También cuando la climatología es propicia, porque si es adversa o, como se verá enseguida, cuando son varios los maestros de Educación física que coinciden, tienen que recurrir a utilizar las aulas:

*- Trabajamos resistencia durante 15 min. Carrera continua y ejercicios flexibles. Aprovechamos el **buen tiempo** y permanecemos en el patio un buen rato. [Diario Juan 18/3/97]*

*- El **mal tiempo** nos obliga a permanecer en el aula más de lo previsto y crea dificultades en muchos sentidos [Diario Juan 25/1/97].*

El gimnasio es un espacio amplio y casi desnudo con suelo de madera (véase figura 3.2.4.6) sobre el que hay pintada una pista polideportiva, borrosa por el uso. Se accede a su interior tras superar un recibidor que deja a ambos lados vestuarios. En su interior hay en el frente un escenario elevado más de un metro sobre el suelo, lo que lo convierte en un espacio para realizar también representaciones. En los dos laterales se dispone de espalderas, con algunas otras en la zona de atrás. El material que utiliza el maestro está en un espacio bajo llave junto a los vestuarios a la derecha de la entrada.

Figura 3.2.4.5.1. Croquis del gimnasio (común a los casos de Juan y Ernesto).



Los materiales que hacen falta para la práctica de la Educación física salen del cuarto de material.

Para Juan, como se reseñaba en la última referencia, el espacio tiene más importancia que el material en su estrategia de enseñanza. No parece que esta situación sea tan clara en el caso de Ernesto, que trabaja con niños de Tercer Ciclo. Pero se mantienen unas constantes que configuran el entorno de aprendizaje que es el gimnasio.

Frente a lo que supone un aula, su mobiliario, sus paredes laterales y el referente de su mesa y pizarra, el gimnasio es un espacio abierto en el que niños y maestro deben contribuir a crear sus propias oportunidades de actividad y aprendizaje. Es verdad que el suelo está paupado, pero esto sirve sobre todo para los alumnos de Ciclos superiores, que hacen prácticas deportivas reglamentadas.

Para comprender un poco mejor este referente de que el centro de la enseñanza es el alumno y su posibilidad de aprender quizás haya que recurrir a una imagen prescrita de la Educación física, de principios y quizás también de la mitad del siglo: los niños ejecutaban, como si de una agrupación militar se tratara, determinados movimientos a propuesta del maestro. Ahora, en nuestros días y en estas clases, son protagonistas en toda regla: sin su actividad no hay situación de aprendizaje ni enseñanzas posibles. Tampoco se verá que la práctica deportiva colectiva sea lo que se persiga en la Primaria. Esta práctica, en la que se observa el material (un balón de unas características determinadas, por ejemplo) como eje de la actividad física, junto a unas reglas, son un trabajo que no se empieza a dibujar en el horizonte de las clases hasta bien entrada la segunda mitad de los cursos terminales de esta etapa educativa.

La enseñanza que se practica, y lo hacen ambos maestros, se acomoda a este referente: como se dijo en sus concepciones pedagógicas y se volverá a ver con más detalle en el análisis del desarrollo interactivo del currículo, los momentos básicos de la actividad de enseñanza - aprendizaje son uno primero de calentamiento, una fase de “actividad principal” y un cierre con relajación.

De acuerdo con este desarrollo de la enseñanza, al empezar la actividad, el maestro contribuye a crear un ambiente, generalmente con un juego. Aparecen aquí y en la actividad principal los apoyos que brinda el espacio a la enseñanza: los límites imaginarios de la actividad bajo techo, generalmente líneas de suelo de la pista polideportiva central. Son tan imaginarios los límites como esta referencia que hace Ernesto, sobre agrupamientos y espacio, al verse en una grabación de una de sus clases:

- En el gimnasio siempre uso las espalderas [para los agrupamientos]. Como las clases son normalmente de 20-24 niños, entonces tengo [y cuenta mentalmente]: 9 y 9 18 [espalderas], las dos puertas [...]. Hay nueve [espalderas]: una, dos, tres, cuatro, cinco, seis, y tres nueve. Entonces son nueve y nueve 18. Las puertas, 21. Y los bordes, cuando tengo 23 [alumnos], 23. Entonces cuando tengo equipos me sirve muy bien para la distribución [Entrevista Ernesto 29/4/97, Audio 3.3.].

Los juegos son de calentamiento, de ejercitación individual, no tienen necesariamente material, sobre todo si se trata del Primer Ciclo, donde se trabaja el conocimiento del propio cuerpo y sus posibilidades.

Luego el maestro necesita *estacionar* a los niños para concentrarles en determinados aprendizajes. Entonces distribuye material. Se hace una práctica generalmente interactiva, al menos trabajan de a dos, pero pueden ser grupos más numerosos. En un espacio vacío como el gimnasio se ponen a trabajar pequeños grupos con la intervención del material.

La estrategia del agrupamiento le es muy necesaria a ambos maestros al estacionar a los niños. En una grabación en vídeo de una clase de Educación física, esta vez de Ernesto, ocurre que los niños son agrupados para formar equipos para un *entrenamiento* de béisbol. Unos batean y otros lanzan, y luego se invierten los papeles:

- Los niños se han colocado en el otro lado del gimnasio [varios cortes en la grabación]. El profesor va contando en voz alta a los niños, haciendo grupos de seis niños. Algunos tienen pelotas, otros las piden al profesor, que las saca del cubo. El profesor coloca los grupos en distintas zonas del gimnasio. “Uno, dos, tres, cuatro... a tirar”, dice Ernesto. Les indica el centro del gimnasio. “Espera”, dice el maestro. Los que esperan están cada vez más al borde de la cancha del gimnasio. Unas niñas van a quejarse. “A. [un niño], vete allí un rato”. [corte] A. aparece sentado al fondo del gimnasio. Mientras indica a una niña alguna cosa, dos niños de un grupo, una tiradora y un bateador, discuten. El tirador le indica a la tiradora que vuelva al centro del gimnasio. El maestro se da cuenta y se dirige hacia los niños. Los separa y pregunta en voz alta si alguien tiene dos bolas. Se ve cómo los

grupos de seis, colocados en fila, lanzan pelotas sobre un bateador [Video Ernesto 10/12/96].

Con esta dinámica, el gimnasio ha sido parcelado, los niños situados en zonas de trabajo, y entonces pueden practicar con materiales unas determinadas habilidades.

No es sin embargo el binomio agrupamiento-materiales la única vez en la que los primeros aparecen. Juan se refiere a los agrupamientos como estrategia que *permite una enseñanza variada*. Se utilizan para actividades relativas también a las posibilidades del cuerpo sin mediaciones o para manipulaciones.

Cuando acaba la actividad en el gimnasio, los maestros hacen referencia en sus respectivos diarios a la necesidad de recoger el material. Es decir, lo que por una hora ha sido un ambiente de aprendizaje, con entorno concretos, desaparece para que el siguiente maestro que vuelva a utilizarlo puede hacerlo libremente. Se *desmontan* los espacios de aprendizaje.

También puede ocurrir que se desmonte para que el propio grupo pueda trabajar una actividad final, de relajación. O que el entorno de aprendizaje creado para un grupo no sea desmontado totalmente (volverán a crearse agrupamientos y a distribuirse los mismos materiales) y el siguiente grupo de alumnos con el que trabajará el maestro vuelva a utilizar este material, con idénticas connotaciones o con otras nuevas.

La gestión del gimnasio, como puede verse, es completa y depende totalmente del maestro, de la creación de un imaginario mundo con límites que éste establece.

Los alumnos tienen posibilidades de interacción autónoma con los materiales en esos espacios en los que son posicionados por el maestro, bien es verdad que supervisadas por éste último.

Los límites al uso de este espacio y sus materiales son consecuencia de una estructura organizativa decidida por el Equipo Directivo y condicionada por la situación atmosférica. El uso por varios profesores y grupos de un mismo espacio supone, aunque haya una coordinación entre ellos, que algunos no lo pueden utilizar algunos días:

- Es muy difícil pasar el invierno con un gimnasio para 800 alumnos [Diario Juan 17/1/97].

El desdoblamiento que proporciona el patio del colegio no es suficiente una buena parte del curso, porque el clima en la localidad en la que radica el centro es duro y frío.

Otro condicionante no menos importante es que el gimnasio queda cerrado a la actividad deportiva dos períodos: las semanas anteriores a las vacaciones de Navidad y las de finales de mayo, por la preparación de los Festivales del centro. Los maestros de Educación física

son incorporados a un equipo que trabaja en la preparación del recinto para la representación de ambos Festivales.

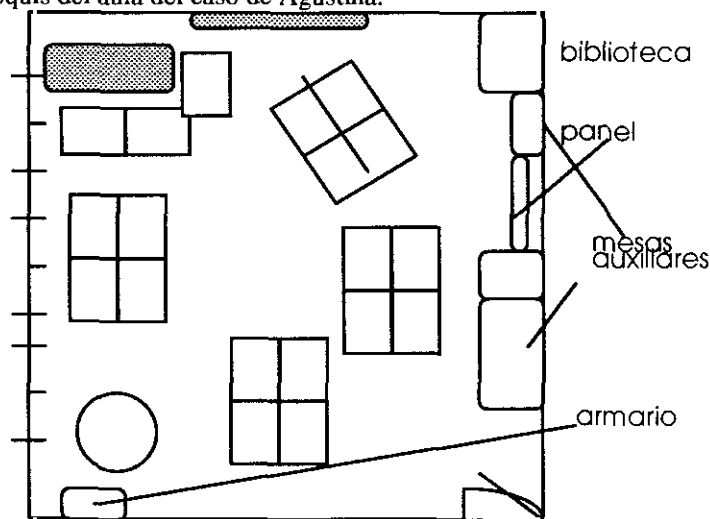
3.2.4.6. Material curricular en el aula en el caso de Agustina.

En el cuarto y último nivel del segundo análisis (concepciones y productos de planificación), se revisa la interacción entre espacio y material para el caso de Agustina.

Se seguirá el marco de análisis propuesto a principio del apartado, consistente en enunciar y ubicar los materiales de que dispone el aula, un listado de los mismos agrupados en cuatro posibles grandes categorías, se interpretará una posible estructura de la clase en relación con la disponibilidad del material, se valorará la vinculación entre disposición del material y el tipo de tareas del maestro en relación con el material, así como la relación entre la disposición del material y las concepciones pedagógicas y sobre planificación del maestro. También se valorarán las posibles conductas generadas en los alumnos de esta disposición de los materiales. Para terminar, se comentará la influencia del centro en los posibles usos.

El aula de Agustina está ubicada en el edificio de Primer Ciclo del centro. Al acceder a la clase se observa que tiene en su *frente* la zona del profesor, con su mesa, y la pizarra. En el lateral derecho tiene la práctica totalidad de mobiliario con material del aula: la biblioteca, un panel de tela y mesas auxiliares. En el lateral izquierdo se encuentran los ventanales del aula. En la espalda un mueble y, a media altura, carteles.

Figura 3.2.4.6.1. Croquis del aula del caso de Agustina.



El material disponible en el aula, queda dicho, se concentra en el lateral derecho. En el frente, además de la pizarra, el proyecto del *Gusano de las letras*, cuyo funcionamiento se ha comentado para el caso de Raquel, compañera de Ciclo de Agustina. Aparece una letra de

abecedario en cada anillo de un *gusano* fabricado con cartulinas de colores. No atiende una ordenación concreta, más bien se trata del orden en el que se trabajan las letras en un método de lectura. El proyecto está sobre la pizarra.

En el lateral derecho, la biblioteca de aula, donde también están las carpetas de los alumnos y a la que se dirigen los niños para guardar las fichas de trabajo. En sus alrededores, mesas auxiliares donde apilan los libros de texto y los cuadernillos de ejercicios. En esta misma altura, otra mesa con material fungible, donde los niños recogen las bandejas de lapiceros y colores que luego van a compartir en las mesas comunes; y otros materiales no identificados, pero de los que destaca fácilmente reconocible un dado grande (de unos 40 cm de lado, en fóam).

A media altura, en el mismo lateral, están los diversos calendarios: para adherir fechas, uno comercial, y otro del tiempo, en el que también se adhieren elementos climatológicos.

A más de metro y medio del suelo, se encuentran materiales expositivos, unos colocados en un tablero con patas, en el que aparecen unos autobuses calados y tres dibujos; y otros sobre la pared, como tres siluetas de niños pintadas con ceras, también en la espalda de la clase; y un mural confeccionado con acuarelas con una playa con cangrejos.

En el lateral izquierdo hay colocados unos móviles en las ventanas, sobre unos visillos translúcidos. Esta última cuestión llama la atención del investigador, acostumbrado a aulas que se protegen de la luz con persianas que clausuran su paso.

En la espalda de la clase, un armario cerrado que no se ha investigado y, a media altura, material expositivo como tablas de multiplicar, del 2 al 8, fabricadas por los niños; payasos con la Programación de aula y una de las siluetas del cuerpo humano del tipo de las mencionadas para el lateral derecho.

Un resumen del material de Agustina que se dispone en el aula es el siguiente:

- material impreso: libros de texto, cuadernillos de ejercicios, fichas de trabajo, libros de consulta y lectura (biblioteca de aula).
- material clásico: pizarra, dado grande de fóam, materiales expositivos: calendarios (fabricado por maestra, comercial y del tiempo), proyecto *El gusano de las letras*, fichas agrupadas, dibujos libres, carteles fabricados por los niños (siluetas del cuerpo, mural, tablas de multiplicar), móviles

La estructura de la clase en relación con la disponibilidad del material parece tener grandes momentos en función de los dos frentes que se le abren al grupo de alumnos: la explicación que la maestra proporciona en la pizarra y el trabajo individual que pueden emprender los niños con ayuda del material impreso y los útiles de escritorio a su alcance en el lateral derecho del aula.

Esta disponibilidad de material es coherente con la importancia concedida por la maestra al material impreso en los procesos de enseñanza - aprendizaje que emprende.

También conviene recordar que la maestra plantea que aprovecha las posibilidades del material informático del centro. Al hacerlo de forma tan gustosa como se planteó en el análisis de sus concepciones pedagógicas, parece que este espacio completa las oportunidades de aprendizaje que ofrece a sus alumnos.

En resumen, el espacio del aula parece ser propicio para el trabajo individual centrado en tareas sobre material impreso y otros espacios como el aula de informática permiten a la maestra completar la oferta de aprendizaje, sin que de resultados de este entorno de aprendizaje se encuentren explicaciones para aspectos de funcionamiento de la enseñanza como los agrupamientos de alumnos.

3.2.4.7. Material curricular en el aula en el caso de Esperanza.

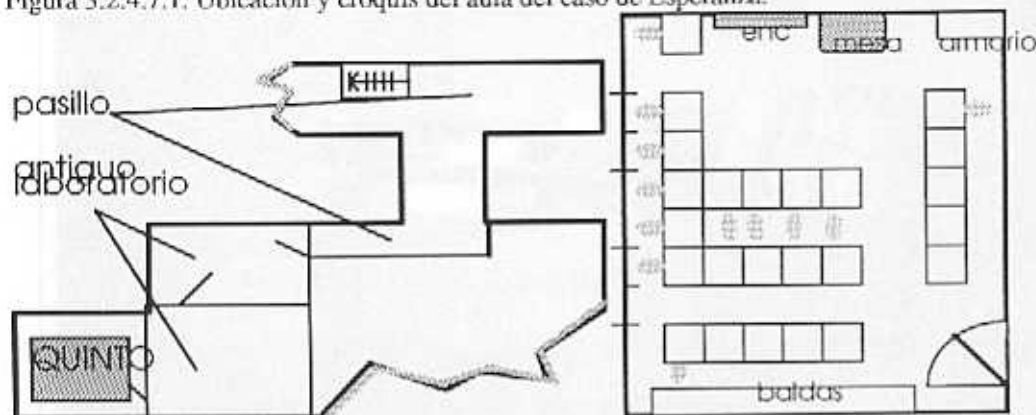
Para el cuarto y último nivel del segundo análisis (concepciones y productos de planificación) sobre el caso de Esperanza, se revisa la interacción entre espacio y material a partir de las fotografías tomadas en el aula y las notas de campo del investigador relativas al trabajo en el aula de esta maestra.

Se seguirá el marco de análisis propuesto a principio del apartado, consistente en enunciar y ubicar los materiales de que dispone el aula, un listado de los mismos agrupados en cuatro posibles grandes categorías, se interpretará una posible estructura de la clase en relación con la disponibilidad del material, se valorará la vinculación entre disposición del material y el tipo de tareas de la maestra en relación con el material, así como la relación entre la disposición del material y las concepciones pedagógicas y sobre planificación de la maestra. También se valorarán las posibles conductas generadas en los alumnos de esta disposición de los materiales. Para terminar, se comentará la influencia del centro en los posibles usos.

Esta clase es una parte de un antiguo laboratorio que en un momento determinado se dividió y le dio origen. Para llegar a esta clase, en la segunda planta del edificio inicial del colegio, hay que pasar por dos laboratorios (véase ubicación en la figura 3.2.4.8). Es una clase pequeña, en la que los alumnos trabajan en filas, dispuestas de una particular forma, una *u* con una zona central con dos hileras (ver detalle de la figura 3.2.4.8). En su frente están colocadas la mesa del maestro, frente a la pared, un encerado y un armario. En el lateral derecho hay colocados carteles comerciales. En el derecho están los ventanales y, sobre éstos, carteles fabricados por los alumnos. En la *espalda* de la clase, sobre lo que fueron piletas

ahora tapadas por un largo tablero negro y algunas baldas, está la biblioteca de aula y diversos materiales, principalmente útiles para Educación artística.

Figura 3.2.4.7.1. Ubicación y croquis del aula del caso de Esperanza.



El material de que dispone el aula se describe a partir de las siguientes fotografías (fotos 13 a 16).



Foto 13. CASO DE ESPERANZA. ZONA DEL PROFESOR.

Está en el frente de la clase, a la izquierda de la pizarra. Hay dos mesas de la maestra, una grande y clásica contra la pared y otra, de alumno, en la que toma asiento en su sillón, como se puede apreciar en la parte baja de la foto. A la derecha, el armario de material (véase foto 14). En la mesa del profesor grande están dispuestos montones ordenados de libros, carpetas, archivadores de alumnos y revistas. Sobre la mesa dos baldas cuya continuidad se quiebra hacia la mitad. De izquierda a derecha, un globo terráqueo, figuras de barro, varios floreros y libros, en su mayoría de tipo pedagógico. Llama la atención el enrejado y las ventanas, porque el aula es una ampliación de una estructura anterior del colegio, así como que los instrumentos de medida de capacidad se han colocado como para decorar.

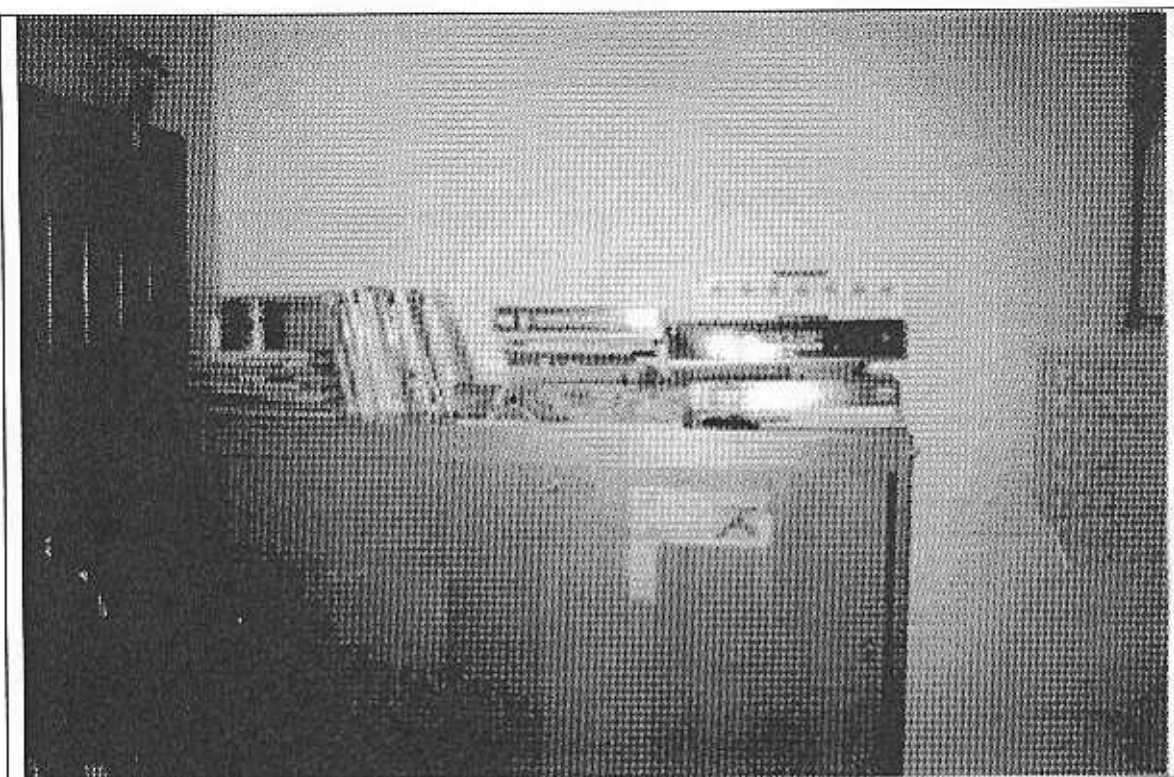


Foto 14. CASO DE ESPERANZA. ZONA DEL PROFESOR: ARMARIO DE MATERIAL.

Sobre el armario hay antiguos proyectos editoriales. A su derecha se presentan juegos de mesa y didácticos, tales como *Pictionary* y *Cifras y letras*. Nuevamente, el orden.

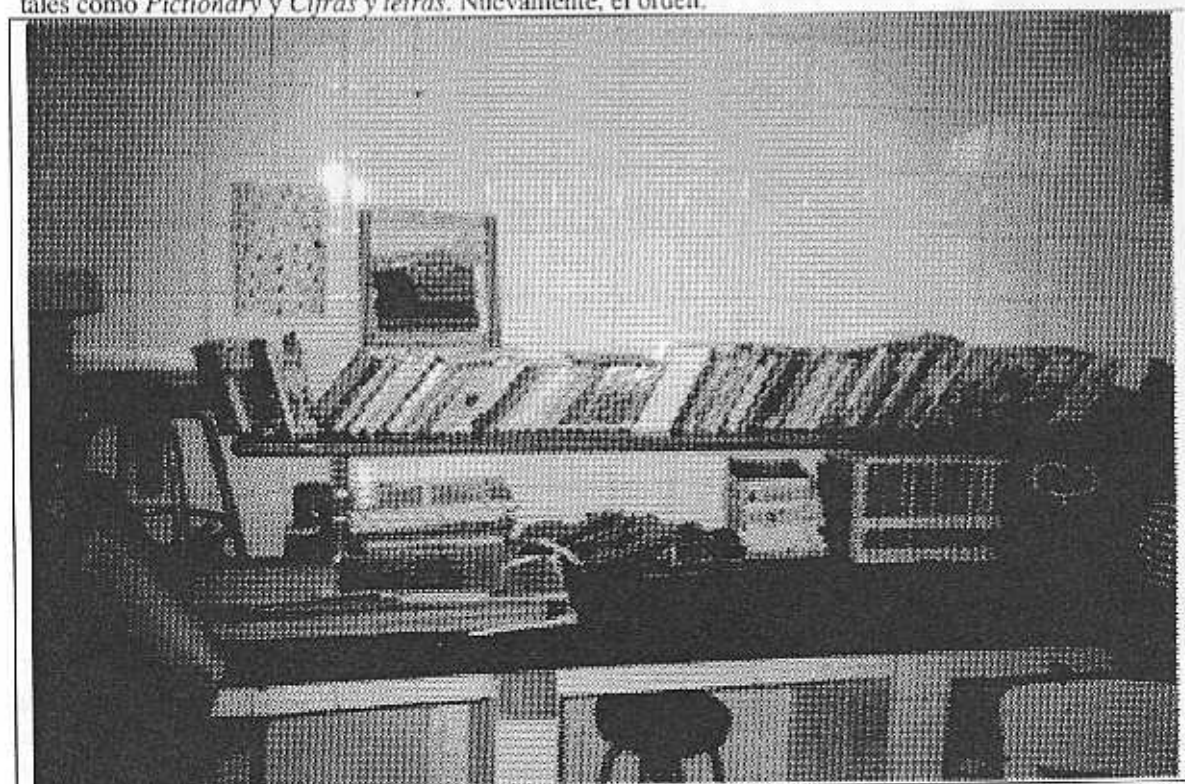


Foto 15. CASO DE ESPERANZA. BIBLIOTECA DEL AULA FRENTE.

En la *espalda de la clase* está la Biblioteca de aula. Se puede observar que este antiguo laboratorio fue reconvertido en aula (primero no existía, luego fue laboratorio y ahora es aula). Los niños se pueden sentar en las banquetas y utilizar el mostrador creado a partir de las piletas cubiertas por un gran tablero pintado de negro como zona de lectura. Sobre el mostrador se aprecia, de izquierda a derecha, un rollo de papel continuo, frascos, una prensa de papel, un paquete de folios, unas carpetas construidas de forma artesana, libros y una enciclopedia. En la primera balda hay más de 50 títulos. Sobre la biblioteca hay una urdimbre en la que

se expone un tapiz a medio hacer, y un papel con un estampado. Se aprecia en la esquina inferior derecha el poco espacio entre las mesas de los alumnos y la biblioteca, más evidente en la foto 16.



Foto 16. CASO DE ESPERANZA. BIBLIOTECA DE AULA, LATERAL.

En este plano se aprecia que a la derecha de la foto 15 continúa la zona de trabajo artístico así como la de almacenamiento: libros encuadernados de manera artesana con tapas fabricadas en prensa. A la derecha se observa que hay una importante colección de material de consulta y lectura, con un alto componente gráfico (se aprecia por ejemplo el libro *Las primeras tierras habitadas*).

Un resumen del material de que se dispone el aula del caso de Esperanza es el siguiente:

- material impreso: de consulta del profesor: libros pedagógicos, guías didácticas de proyectos editoriales; de consulta de los alumnos: monografías, libros ilustrados, revistas, enciclopedia, libros de lectura, material fabricado por los alumnos.
- material clásico: pizarra, globo terráqueo, instrumentos de medida de capacidad, juegos (Pictionary, Cifras y letras), material para producciones de los alumnos, prensa de papel; material expositivo: carteles (comerciales, fabricados por los alumnos), mapas (Comunidad Europea, España, Comunidad Autónoma).

Las notas predominantes en esta corta serie de fotos son la importante presencia de material impreso de consulta y artístico, en consonancia con los gustos de la maestra; la zonificación de los materiales, con materiales de la maestra, como proyectos y libros pedagógicos, por un lado; y útiles y fuentes de información a disposición de grupo en otro, siendo destacable la facilidad de acceso a la información.

La estructura de la clase anima a tres procesos: la presentación de información, con los alumnos orientados hacia la pizarra; la discusión, por la forma de foro de la misma; y el tra-

bajo autónomo, bien individual (cada alumno individualmente en su mesa), bien a partir del banco de información que supone la amplia biblioteca de aula de que dispone el aula.

La maestra dispone de abundante material para procesos en los que involucra a los alumnos. La mayor parte del material impreso lo ha aportado ella:

- P. *[mi marido] tiene muchísimos libros en casa. Cuando algún libro se va a tirar, lo cojo y lo traigo a clase [Comentarios informales Esperanza 5/6/97]*

En las entrevistas mantenidas con ellos se manifestaron en este sentido. Su propio trabajo, como se verá en la fase de desarrollo del currículo en el aula y ya se anunció en sus concepciones pedagógicas y sobre planificación, lo basa en este material.

No hay constancia del material audiovisual que dice utilizar la maestra. Parece que lo aporta al aula cuando lo necesita. Tampoco se tiene constancia del trabajo en el aula de ordenadores, que hacen sus compañeros de centro, concretamente en el caso de Carmen, en el mismo Ciclo y con quien comparte abundantes reflexiones sobre el desarrollo del proyecto editorial.

3.2.4.8. Material curricular en el aula en el caso de Quintín.

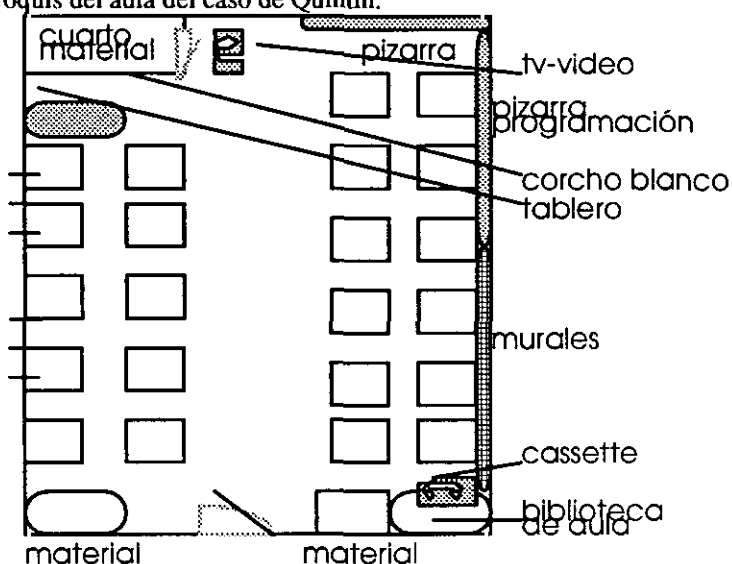
En el cuarto y último nivel del segundo análisis del caso de Quintín (concepciones y productos de planificación), se revisa la interacción entre espacio y material a partir de las fotografías tomadas en el aula y las notas de campo del investigador relativas al trabajo en el aula de este maestro.

Se seguirá el marco de análisis propuesto a principio del apartado, consistente en enunciar y ubicar los materiales de que dispone el aula, un listado de los mismos agrupados en cuatro posibles grandes categorías, se interpretará una posible estructura de la clase en relación con la disponibilidad del material, se valorará la vinculación entre disposición del material y el tipo de tareas del maestro en relación con el material, así como la relación entre la disposición del material y las concepciones pedagógicas y sobre planificación del maestro. También se valorarán las posibles conductas generadas en los alumnos de esta disposición de los materiales. Para terminar, se comentará la influencia del centro en los posibles usos.

El *frente* del aula está ocupado, a la izquierda, por la zona del profesor, con su mesa, el armario de material personal y con juegos didácticos, varios tableros de anuncios y la pizarra. Las zonas derecha e izquierda están ocupadas por mesas, y las partes altas tienen láminas del cuerpo humano y material expositivo construido por los niños. La *espalda* de la clase la ocupa la Biblioteca de aula, en una esquina, y el armario de material, en la otra. La zona

central la ocupan las mesas y sillas de los alumnos, cada una de ellas independiente pero conformando filas e hileras.

Figura 3.2.4.8.1. Croquis del aula del caso de Quintín.



Se presentan a continuación los materiales como están dispuestos en el aula (fotos 3 a 12).

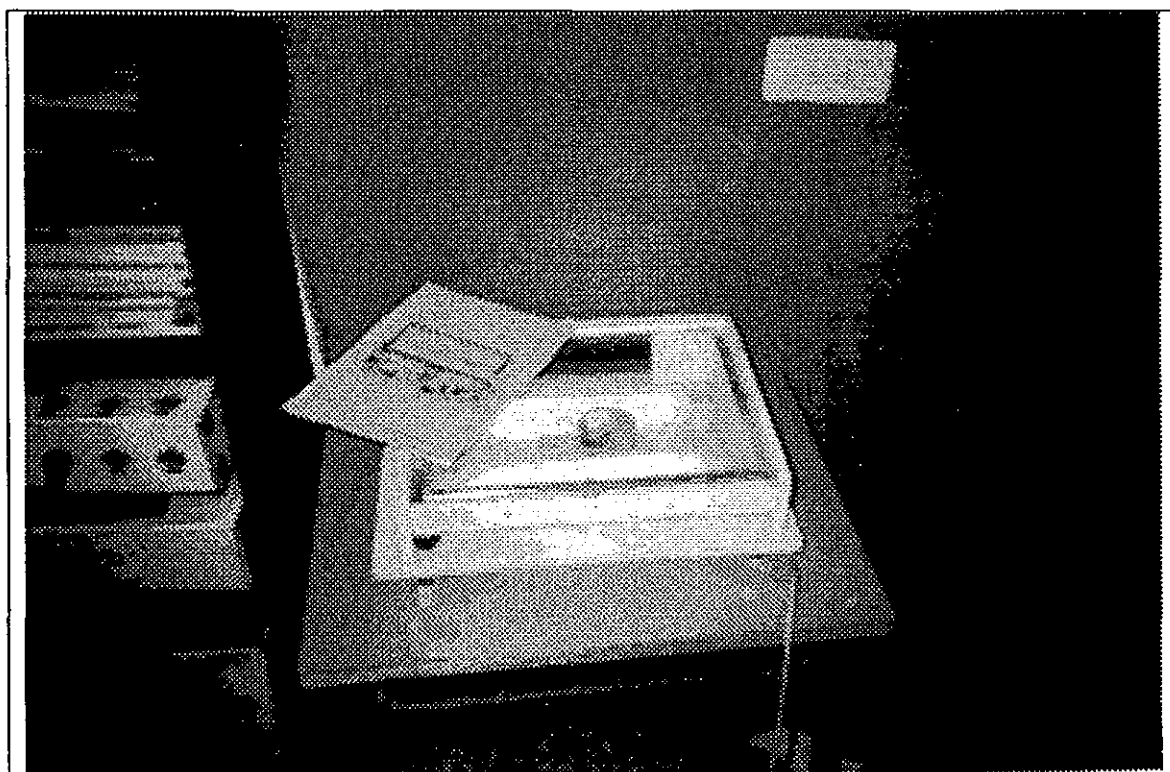


Foto 3. CASO DE QUINTÍN. REPRODUCTOR DE IMÁGENES.

Se trata de un aparato fabricado de forma casera por el maestro con una estructura de madera, un par de fluorescentes, un espejo y un cristal. Los alumnos pueden calcar aprovechando la luz del aparato. Requiere ser conectado a un enchufe eléctrico. Está ubicado sobre una mesa auxiliar junto a la Biblioteca de aula.

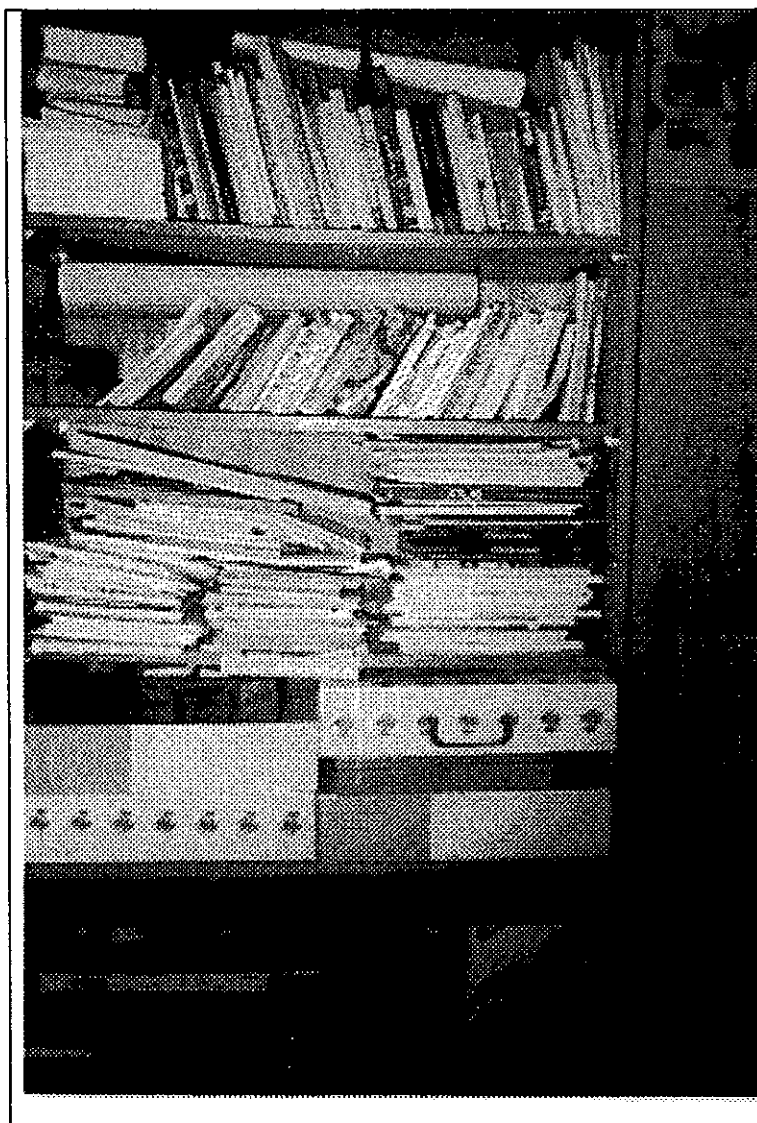


Foto 4. CASO DE QUINTÍN. BIBLIOTECA DE AULA.

Es un armario ubicado en la *espalda* de la clase, esquinado, con puertas correderas de cristal. De abajo a arriba, las dos primeras baldas contienen juegos de mesa y fichas del proyecto *El supermercado* (foto 5). La balda central contiene libros de consulta y en las dos últimas, junto a murales antiguos enrollados, literatura infantil y juvenil.

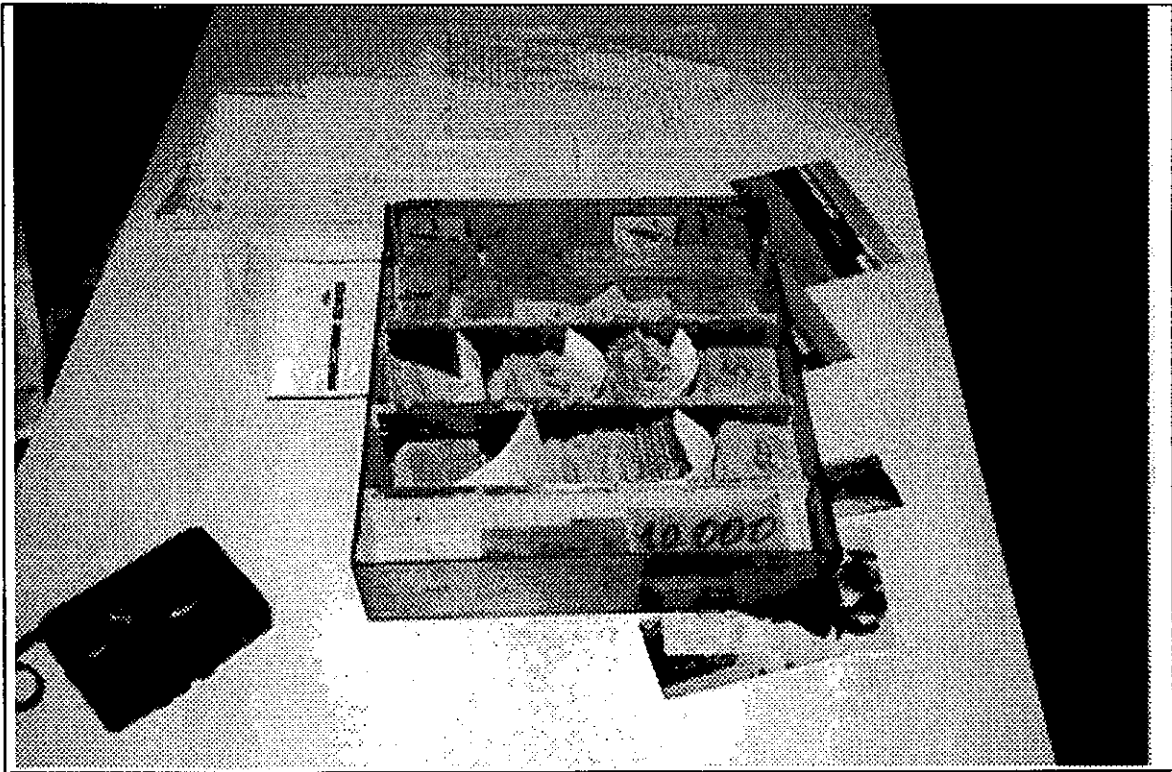


Foto 5. CASO DE QUINTÍN. JUEGO DE *EL SUPERMERCADO*.

Sobre una bandeja de plástico de frigorífico, el maestro ha hecho unas separaciones con madera que quiere asemejar una gran bandeja de una caja registradora. Hay cartulinas de diversos colores sobre las que se han pintado valores (desde 1 a 10.000), como si de billetes se tratara.

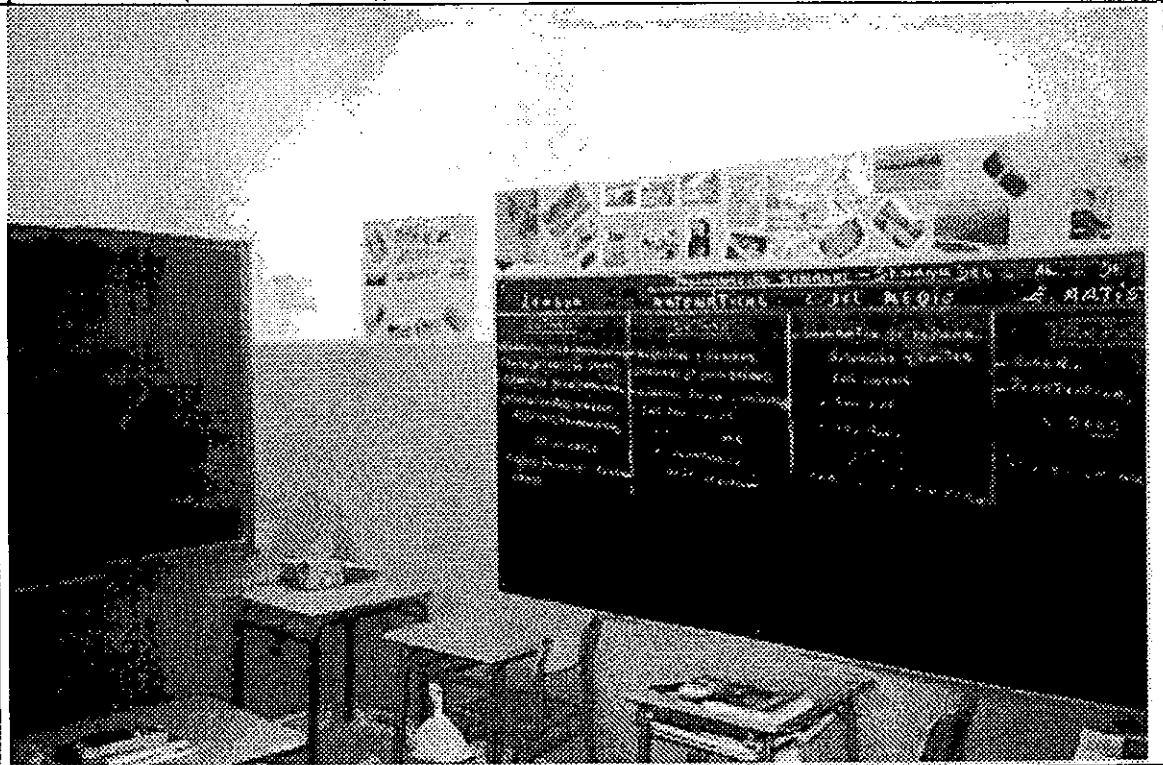


Foto 6. CASO DE QUINTÍN. PIZARRA DE PROGRAMACIÓN Y PIZARRA DE CLASE.

En el *frente* de la clase se encuentran dos pizarras, una de uso para la docencia y otra en la que el maestro refleja la programación semanal. La programación se presenta en las cuatro áreas que imparte el maestro en ese aula: Lengua, Matemáticas, Conocimiento del medio y Educación artística. En la parte inferior de la foto hay que observar la disposición de las mesas, en hileras y con pasillos laterales entre cada mesa. Sobre la pizarra de programación hay dispuestos unos murales realizados por los alumnos sobre *Viajes*.

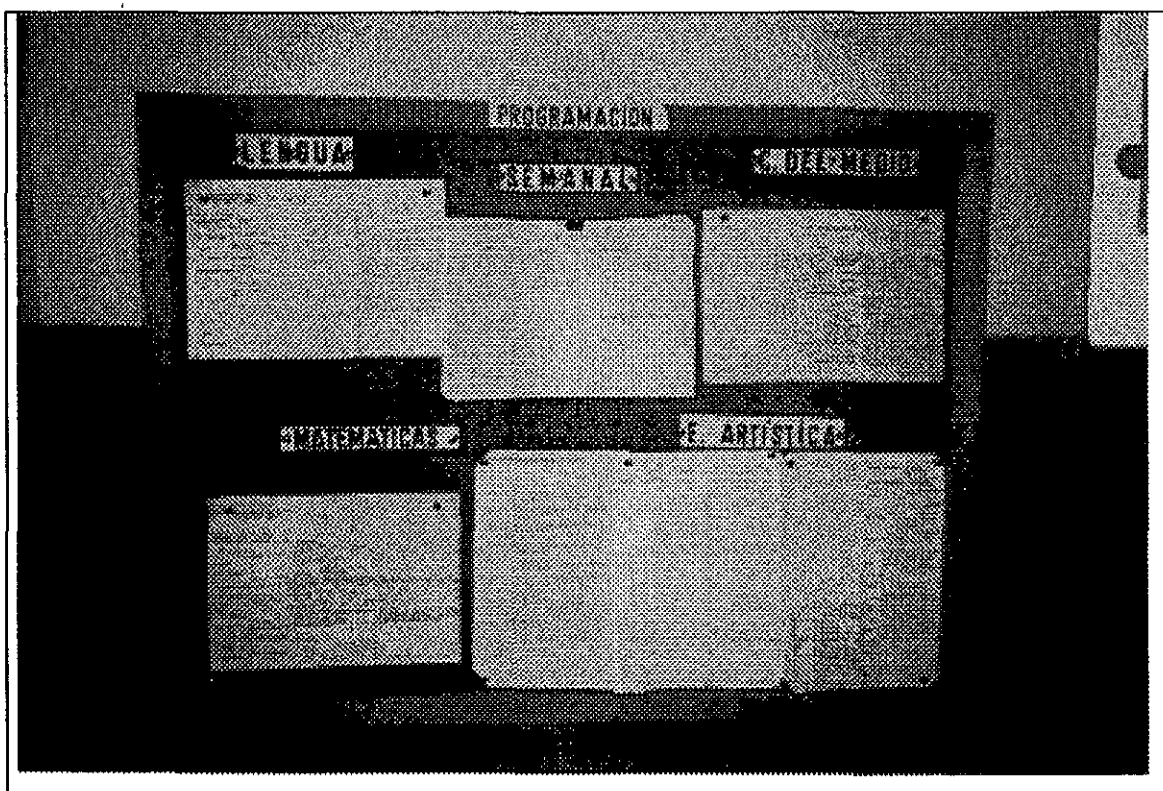


Foto 7. CASO DE QUINTÍN. TABLÓN.

Primer plano del tablón de programación del maestro, en la zona del *frente* de la clase. Un horario semanal y la temporalización de objetivos y actividades en la semana.

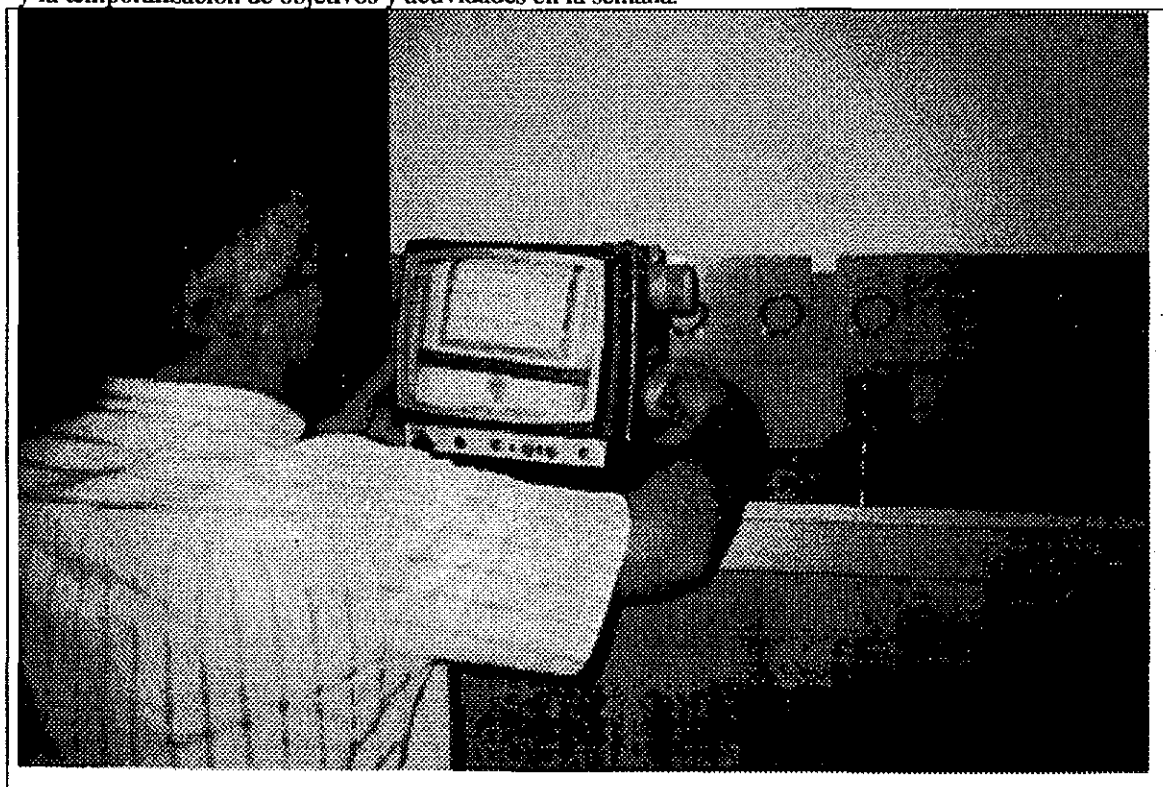


Foto 8. CASO DE QUINTÍN. TELEVISIÓN: PROGRAMA DE LA PAZ.

Sobre una carcasa de un viejo televisor, el maestro acciona un rodillo para que se vayan presentando las páginas de información del *programa* que ofrece ese momento, uno dentro del Proyecto sobre *La paz*, elaborado por los alumnos.

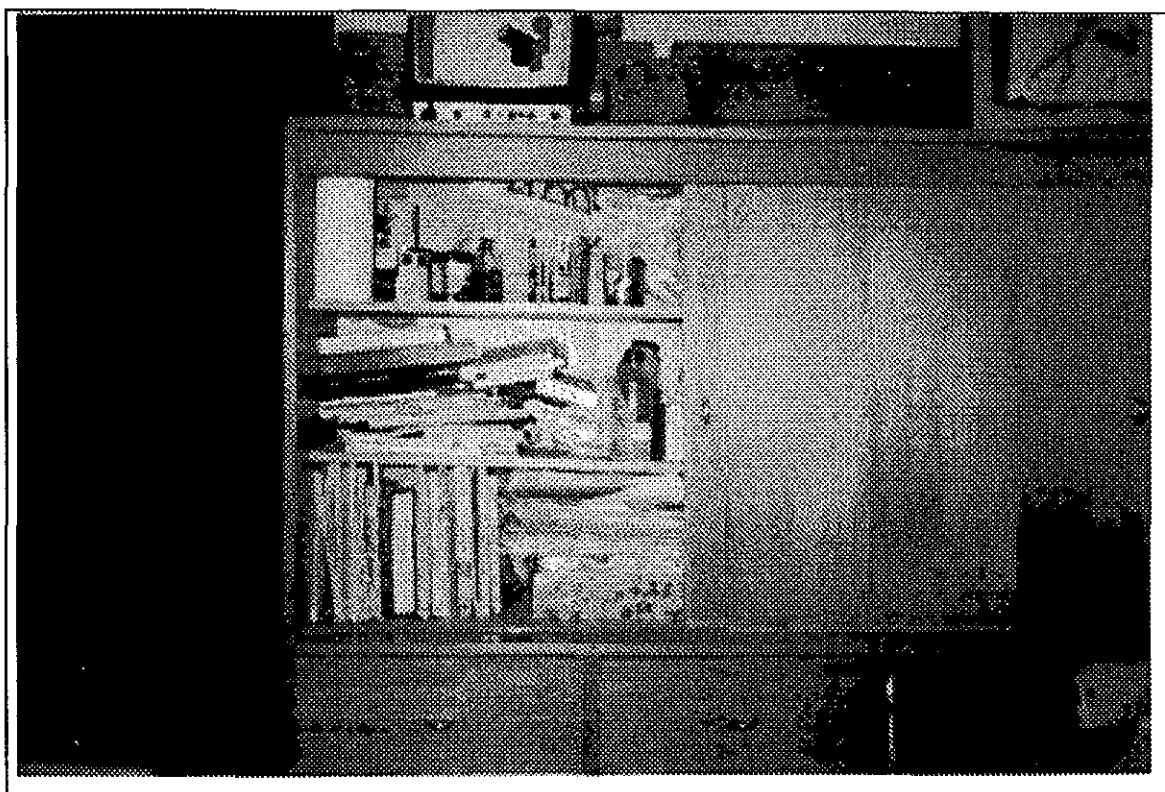


Foto 9. CASO DE QUINTÍN. ARMARIO DE MATERIAL.

En la *espalda* de la clase, esquinado a la derecha, se encuentra el armario de material, en cuyo interior hay almacenados distintos materiales con desorden, posible fruto de usos esporádicos e intensos. De abajo a arriba, proyectos editoriales antiguos, en la primera y segunda balda; pinturas y bolsas de material para materiales en la segunda y tercera, todo con un cierto desorden. Sobre el armario, dos *televisores*, el del Proyecto *La paz* (foto 8) y un antiguo monitor de ordenador con el mismo fin que el anterior aunque vacío.

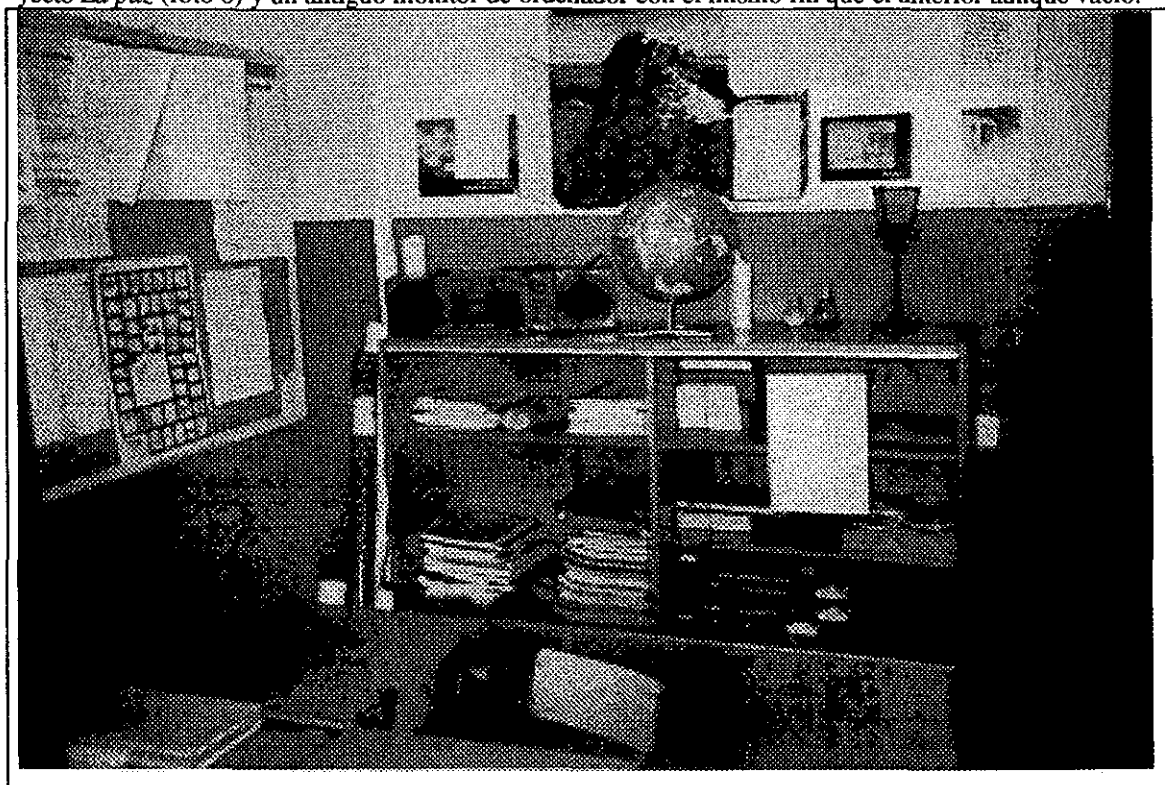


Foto 10. CASO DE QUINTÍN. ZONA DEL PROFESOR.

En el *frente* de la clase, a la izquierda, está el armario del profesor, tras su mesa (fuera de campo). En el armario se aprecia en el cuerpo izquierdo documentos y carpetas, de tipo profesional; y en el derecho juegos

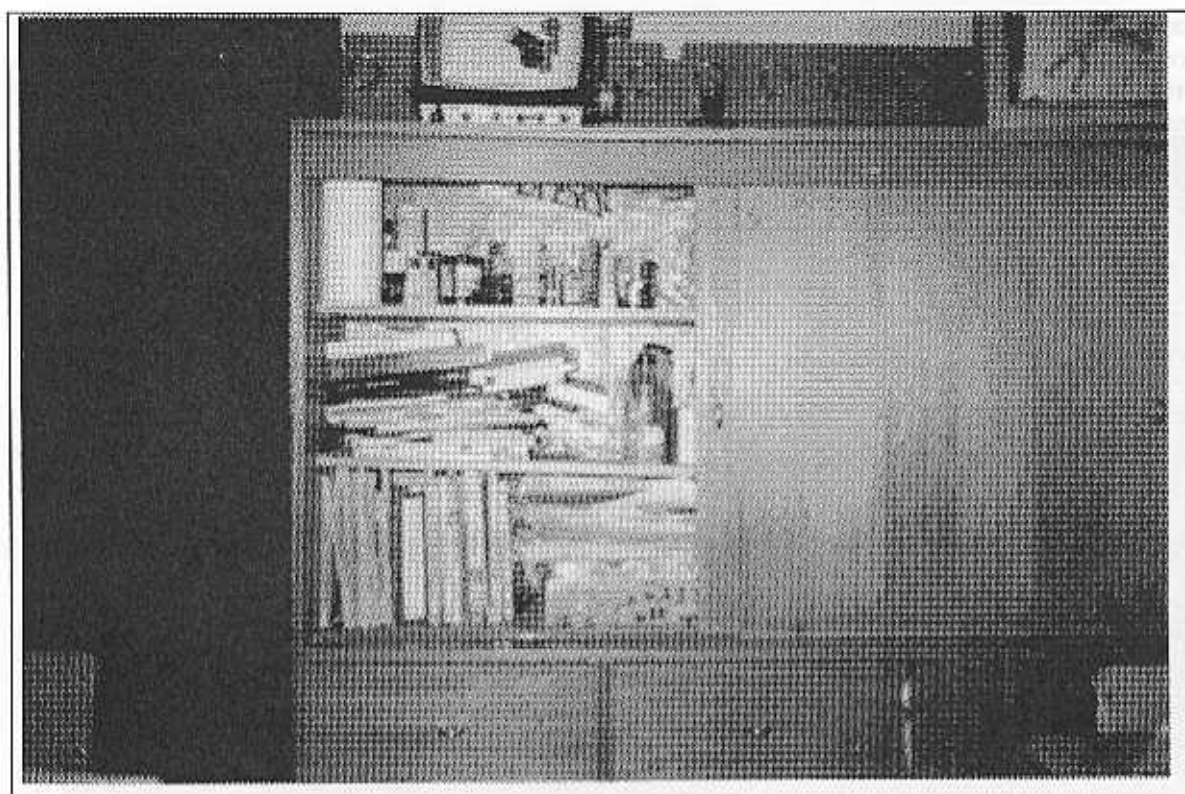


Foto 9. CASO DE QUINTÍN. ARMARIO DE MATERIAL.

En la *espalda* de la clase, esquinado a la derecha, se encuentra el armario de material, en cuyo interior hay almacenados distintos materiales con desorden, posible fruto de usos esporádicos e intensos. De abajo a arriba, proyectos editoriales antiguos, en la primera y segunda balda; pinturas y bolsas de material para materiales en la segunda y tercera, todo con un cierto desorden. Sobre el armario, dos *televisores*, el del Proyecto *La paz* (foto 8) y un antiguo monitor de ordenador con el mismo fin que el anterior aunque vacío.

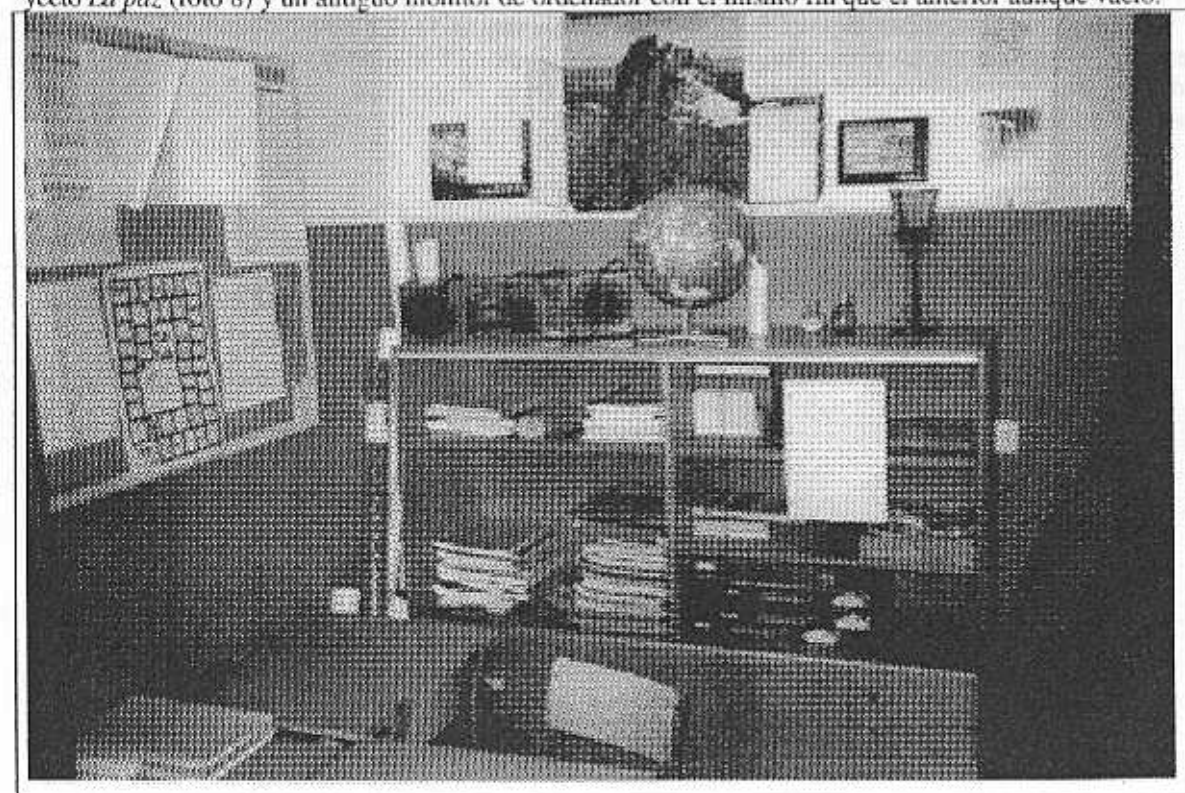


Foto 10. CASO DE QUINTÍN. ZONA DEL PROFESOR.

En el *frente* de la clase, a la izquierda, está el armario del profesor, tras su mesa (fuera de campo). En el armario se aprecia en el cuerpo izquierdo documentos y carpetas, de tipo profesional; y en el derecho juegos

didácticos. A la izquierda, abajo, mesas auxiliares; y arriba otro tablón con listados diversos e información profesional; a continuación papel continuo. Sobre el armario, radiomagnetofón, globo terráqueo y objetos personales. En la parte superior de la foto, un tercer tablón, de corcho blanco, con elementos gráficos y poemas.

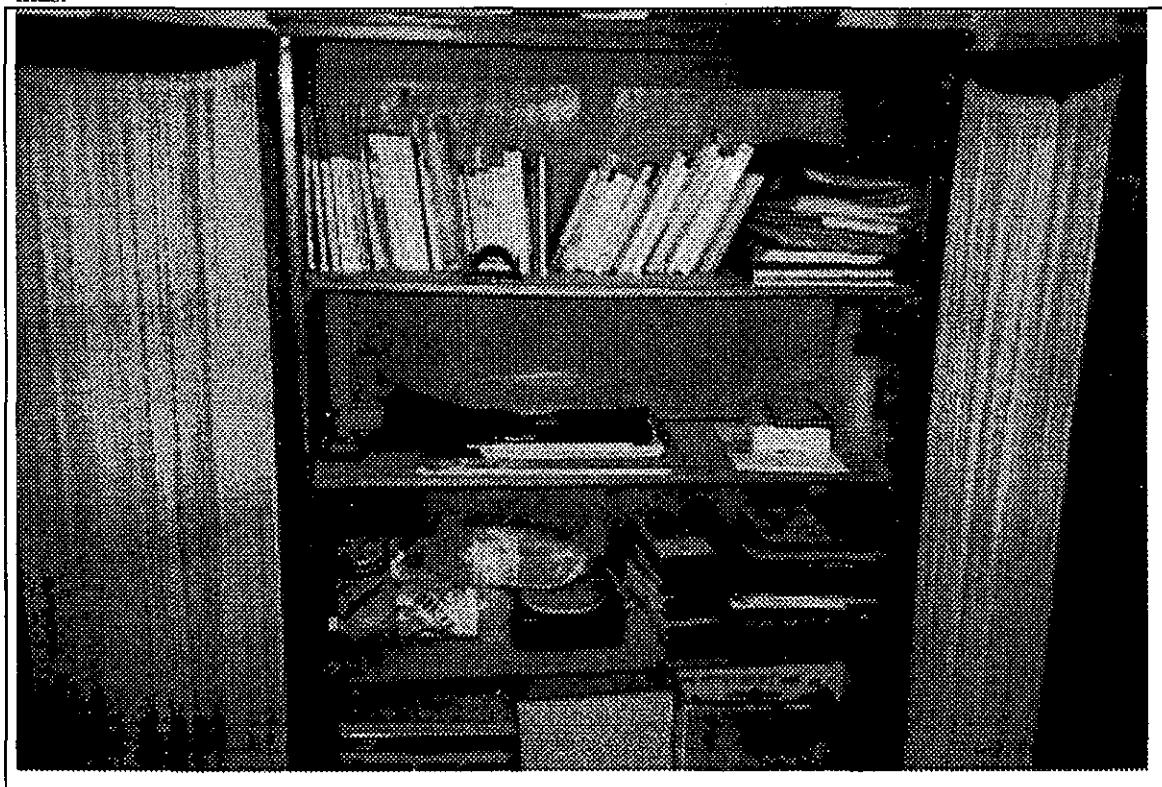


Foto 11. CASO DE QUINTÍN. TUTORÍA, BIBLIOTECA DEL PROFESOR.

En el despacho de tutoría hay un armario. De arriba a abajo, libros y carpetas con contenido pedagógico, en la balda superior; tableros de su asignatura optativa a Religión, en la siguiente balda; refrescos para una fiesta que se celebraría a los pocos días, parte del aparato de pintura automática (foto 12), varias cintas de video de arte y civilización y carpetas de material impreso fabricado por el maestro. La balda más baja está ocupada por cajas con cajas de trabajos de los alumnos.

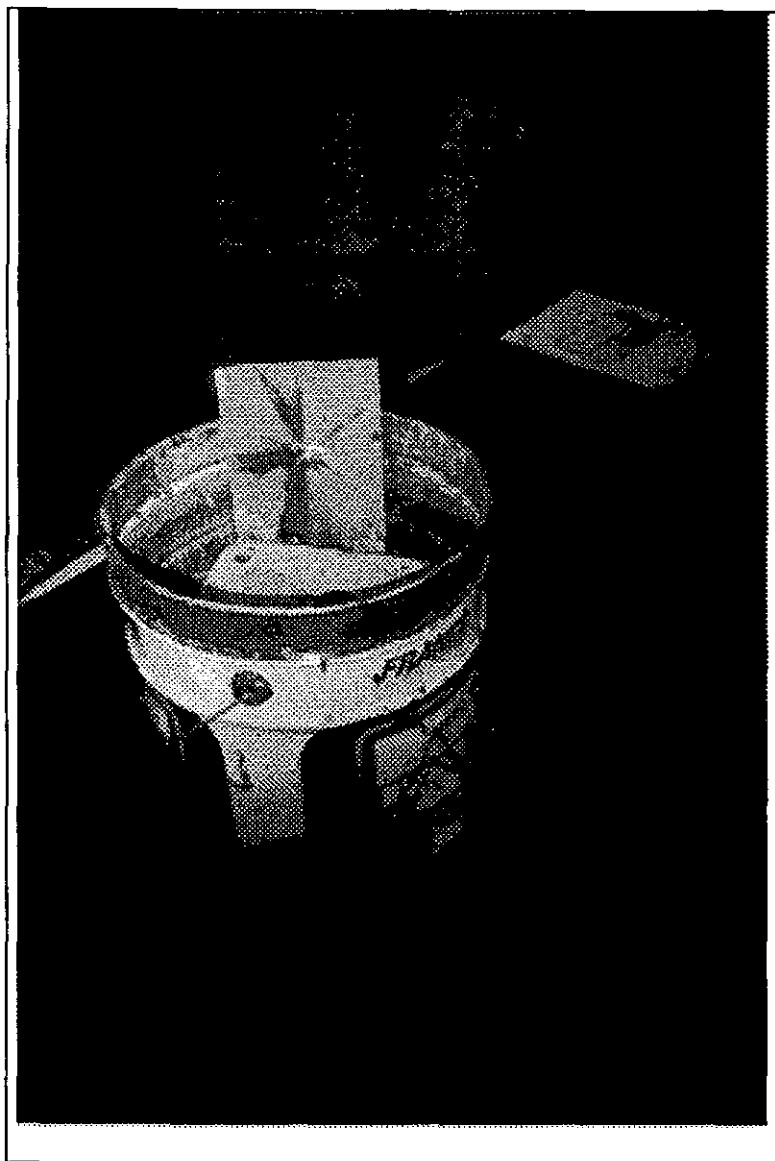


Foto 12. CASO DE QUINTÍN, TUTORÍA, MÁQUINA DE PINTURA AUTOMÁTICA.

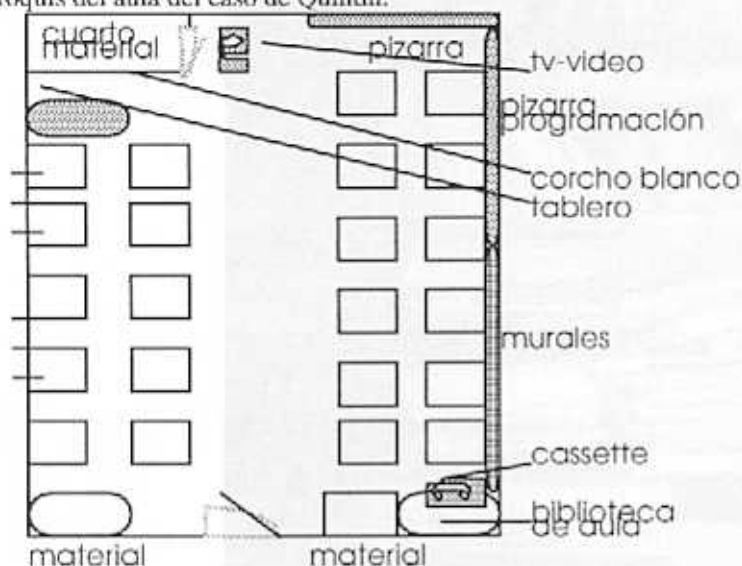
La máquina es de tipo casero, un bidón de pintura y un mecanismo de tocadiscos que la hace girar. Los alumnos depositan en el fondo una tarjeta en blanco y van vertiendo pintura plástica. El resultado es la tarjeta que se muestra en el centro de la foto, dentro de la máquina.

En el aula está marcada la diferencia entre zona del maestro y zona de los alumnos. La zona del maestro (que se puede extender a la tutoría, foto 11) dispone de materiales que presenta en clase y usa para preparar las lecciones. Los juegos y aparatos están fuera del alcance de los alumnos, salvo el reproductor de imágenes, para utilizarlos con una finalidad instructiva. Se deja un acceso libre a la biblioteca de aula.

La zona de alumnos es para el trabajo en el que se comparten el material impreso de consulta en la Biblioteca de aula (foto 3) y los útiles de plástica (foto 9) o se gestionan los materiales instructivos para ilustrar al resto de compañeros, como el *televisor* (foto 8), que se utiliza por los alumnos a indicación del maestro; o para realizar tareas derivadas de la instrucción, con aparatos como el reproductor (foto 3). Hay poco atractivo en la búsqueda de

central la ocupan las mesas y sillas de los alumnos, cada una de ellas independiente pero conformando filas e hileras.

Figura 3.2.4.8.1. Croquis del aula del caso de Quintín.



Se presentan a continuación los materiales como están dispuestos en el aula (fotos 3 a 12).

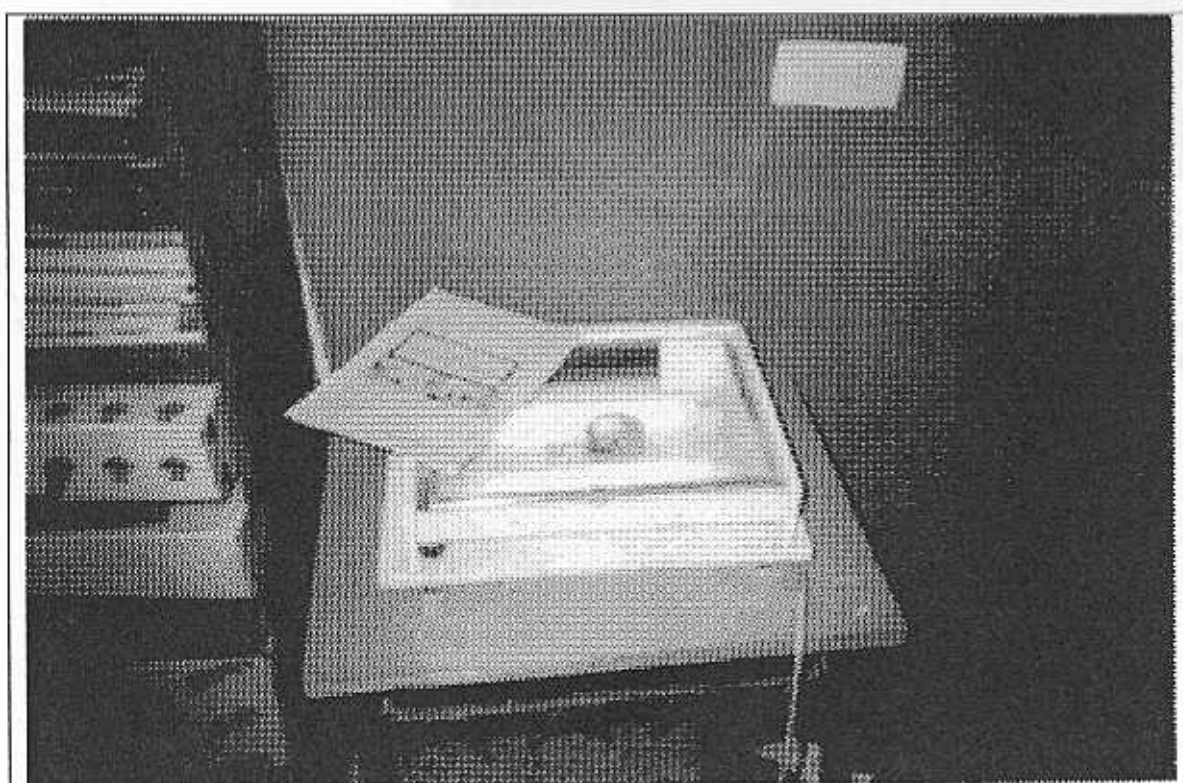


Foto 3. CASO DE QUINTÍN. REPRODUCTOR DE IMÁGENES.

Se trata de un aparato fabricado de forma casera por el maestro con una estructura de madera, un par de fluorescentes, un espejo y un cristal. Los alumnos pueden calcar aprovechando la luz del aparato. Requiere ser conectado a un enchufe eléctrico. Está ubicado sobre una mesa auxiliar junto a la Biblioteca de aula.



Foto 4. CASO DE QUINTÍN. BIBLIOTECA DE AULA.

Es un armario ubicado en la *espalda* de la clase, esquinado, con puertas correderas de cristal. De abajo a arriba, las dos primeras baldas contienen juegos de mesa y fichas del proyecto *El supermercado* (foto 5). La balda central contiene libros de consulta y en las dos últimas, junto a murales antiguos enrollados, literatura infantil y juvenil.

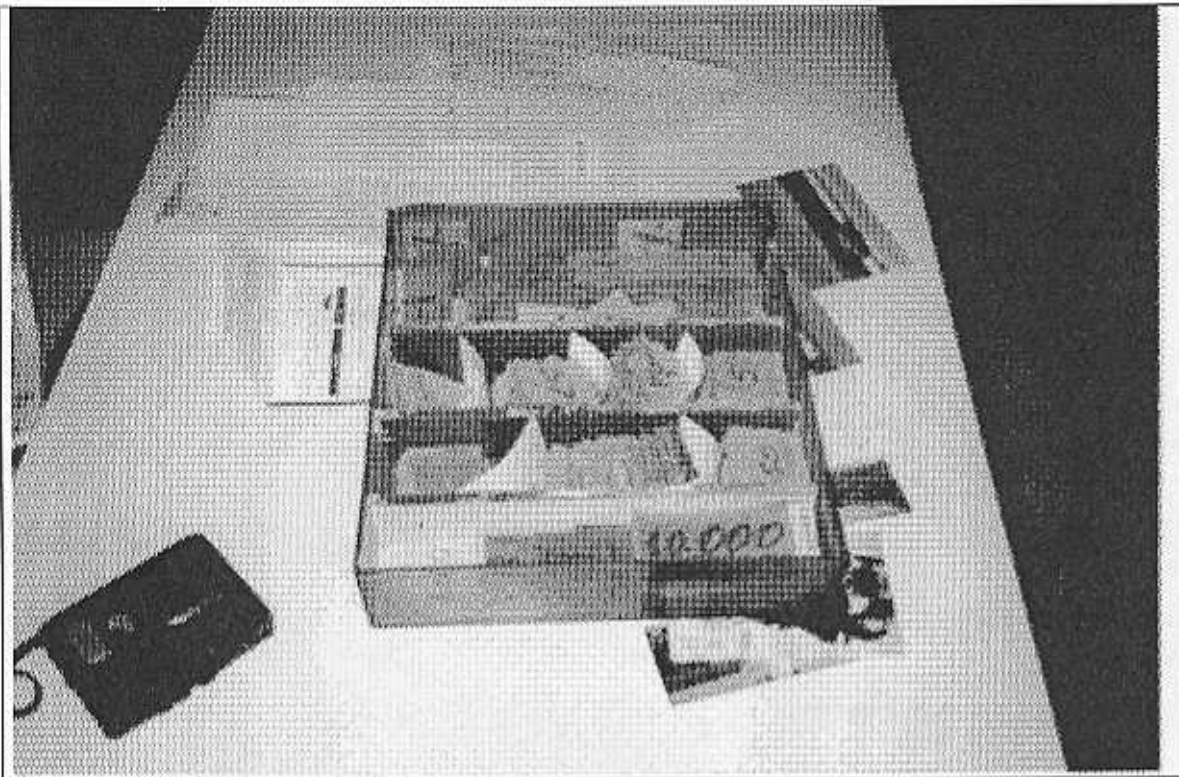


Foto 5. CASO DE QUINTÍN. JUEGO DE *EL SUPERMERCADO*.

Sobre una bandeja de plástico de frigorífico, el maestro ha hecho unas separaciones con madera que quiere asemejar una gran bandeja de una caja registradora. Hay cartulinas de diversos colores sobre las que se han pintado valores (desde 1 a 10.000), como si de billetes se tratara.



Foto 6. CASO DE QUINTÍN. PIZARRA DE PROGRAMACIÓN Y PIZARRA DE CLASE.

En el *frente* de la clase se encuentran dos pizarras, una de uso para la docencia y otra en la que el maestro refleja la programación semanal. La programación se presenta en las cuatro áreas que imparte el maestro en ese aula: Lengua, Matemáticas, Conocimiento del medio y Educación artística. En la parte inferior de la foto hay que observar la disposición de las mesas, en hileras y con pasillos laterales entre cada mesa. Sobre la pizarra de programación hay dispuestos unos murales realizados por los alumnos sobre *Viajes*.

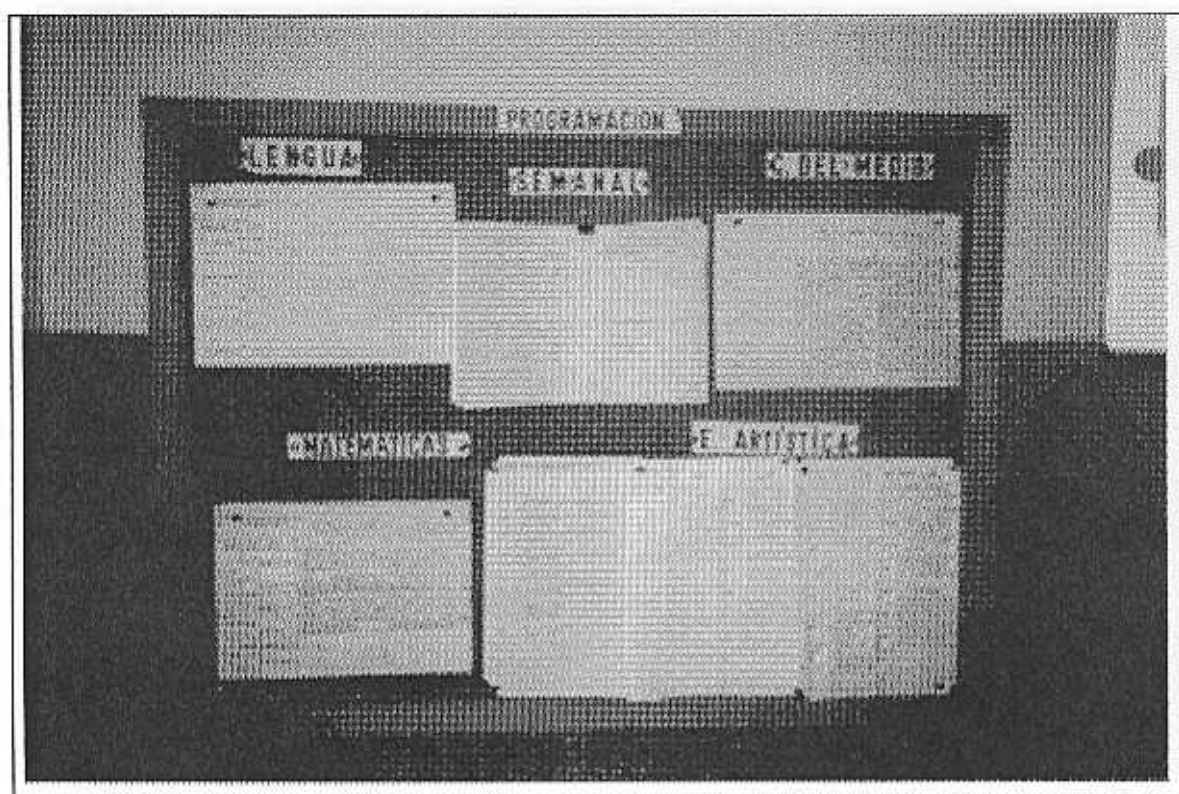


Foto 7. CASO DE QUINTÍN. TABLÓN.

Primer plano del tablón de programación del maestro, en la zona del *frente* de la clase. Un horario semanal y la temporalización de objetivos y actividades en la semana.



Foto 8. CASO DE QUINTÍN. TELEVISIÓN: PROGRAMA DE LA PAZ.

Sobre una carcasa de un viejo televisor, el maestro acciona un rodillo para que se vayan presentando las páginas de información del *programa* que ofrece ese momento, uno dentro del Proyecto sobre *La paz*, elaborado por los alumnos.

didácticos. A la izquierda, abajo, mesas auxiliares; y arriba otro tablón con listados diversos e información profesional; a continuación papel continuo. Sobre el armario, radiomagnetofón, globo terráqueo y objetos personales. En la parte superior de la foto, un tercer tablón, de corcho blanco, con elementos gráficos y poemas.



Foto 11. CASO DE QUINTÍN. TUTORÍA, BIBLIOTECA DEL PROFESOR.

En el despacho de tutoría hay un armario. De arriba a abajo, libros y carpetas con contenido pedagógico, en la balda superior; tableros de su asignatura optativa a Religión, en la siguiente balda; refrescos para una fiesta que se celebraría a los pocos días, parte del aparato de pintura automática (foto 12), varias cintas de video de arte y civilización y carpetas de material impreso fabricado por el maestro. La balda más baja está ocupada por cajas con cajas de trabajos de los alumnos.

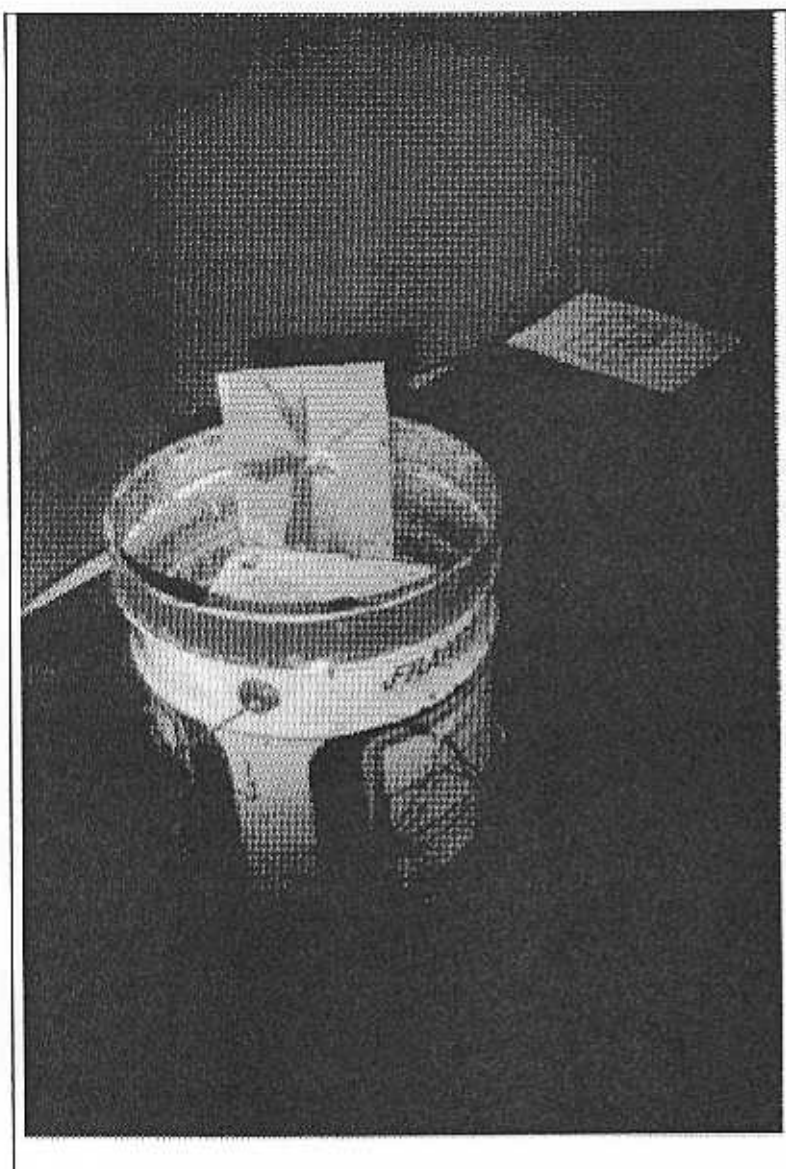


Foto 12. CASO DE QUINTÍN. TUTORÍA, MÁQUINA DE PINTURA AUTOMÁTICA.

La máquina es de tipo casero, un bidón de pintura y un mecanismo de tocadiscos que la hace girar. Los alumnos depositan en el fondo una tarjeta en blanco y van vertiendo pintura plástica. El resultado es la tarjeta que se muestra en el centro de la foto, dentro de la máquina.

En el aula está marcada la diferencia entre zona del maestro y zona de los alumnos. La zona del maestro (que se puede extender a la tutoría, foto 11) dispone de materiales que presenta en clase y usa para preparar las lecciones. Los juegos y aparatos están fuera del alcance de los alumnos, salvo el reproductor de imágenes, para utilizarlos con una finalidad instructiva. Se deja un acceso libre a la biblioteca de aula.

La zona de alumnos es para el trabajo en el que se comparten el material impreso de consulta en la Biblioteca de aula (foto 3) y los útiles de plástica (foto 9) o se gestionan los materiales instructivos para ilustrar al resto de compañeros, como el *televisor* (foto 8), que se utiliza por los alumnos a indicación del maestro; o para realizar tareas derivadas de la instrucción, con aparatos como el reproductor (foto 3). Hay poco atractivo en la búsqueda de

materias primas, útiles o información en la disposición del armario de material. Los alumnos tienen la gestión de algunos juegos didácticos (foto 4) y para proyectos, como el de *El supermercado* (foto 5), aunque la mayor parte de los primeros están en la zona del profesor (foto 10), colocados en exposición y tras una vitrina, así como el radiomagnetofón

No se tiene una idea clara de la gestión de materias primas y algunos útiles, sobre todo plásticos, más al alcance físico de los niños. Por un lado está la cuestión de la frecuencia: parece intensa o esporádica, no tiene término medio, por el grado de desorden que contrasta con las zonas de uso del maestro, muy ordenadas. Por otro lado, el maestro utiliza el armario de material para *trabajos especiales* (al decir del maestro), a partir de algunos libros que guarda allí, lo que hace dudar de que los alumnos busquen material en esa zona.

El material en exposición (foto 6) ambienta la realización de unidades didácticas. Hay carteles de un proyecto editorial anterior, de la Editorial K (ahora es de Editorial E) sobre láminas de huesos y de músculos; y señales de tráfico del tamaño de una tarjeta fabricadas por los niños y colgadas de hilos de lana del techo.

El material pervive tras haber sido realizado por los alumnos, por ejemplo un móvil de madera pintado, láminas sobre las estaciones del año, un mural desplegable sobre la paz (una historia en cuatro secuencias), o murales sobre viajes (hay media docena, posiblemente tantos como grupos) fabricados con viejas postales, recortes de prensa y catálogos. Entonces no tiene relación con lo que en ese momento se aborda en el aula, con lo que esta utilización pedagógica posiblemente se dirige hacia cuestiones actitudinales (pertenencia a grupo y sensibilidad artística, por ejemplo).

Otras actitudes que se pretenden fomentar con el material expositivo son las del estudio, con vocación de que el alumno tenga autocontrol de su tiempo de trabajo, con varias zonas de información, como la pizarra de programación (foto 6) y los tabloncillos (foto 7). El maestro ofrece a los alumnos la responsabilidad en la gestión de su tiempo.

La tutoría es para almacenaje definitivo, hasta que sea necesaria su utilización puntual, como es el caso de la *máquina de pintura automática* (foto 12) o los vídeos de arte (foto 11).

Un resumen del material de que se dispone en el aula de Quintín es el siguiente:

- material impreso: libros de consulta, libros de lectura, material de consulta del profesor: proyectos editoriales antiguos, libros pedagógicos, otros documentos fotocopados.
- material clásico: pizarras, globo terráqueo, juegos de mesa, proyectos (*El supermercado*, *La paz*), material expositivo: móvil, carteles comerciales, carteles producidos por los alumnos.

- otro material: *reproductor de imágenes, aparato de pintura automática, televisión.*
- material audiovisual: cassette, televisión, magnetoscopio, programas comerciales de vídeo.

La estructura de la clase invita inicialmente al trabajo individual, por la forma en que aparecen las mesas de los alumnos. Éstos parecen atender la explicación del maestro en la pizarra, algunos materiales expositivos que están en el frente de la clase (el proyecto *La paz*) o con el material audiovisual y trabajar sobre su material impreso, que aportan individualmente a clase. Por otra parte, los niños tienen a su disposición los materiales de la espalda del aula: un aparato especial para calcar y el dispuesto en la biblioteca de aula.

La ubicación de material y mobiliario predispone a una práctica de enseñanza tradicional (PORLÁN y MARTÍN, 1991), donde predomina la explicación, y el trabajo de los alumnos en el aula se limita a la ejercitación sobre actividades derivadas de la lección.

El maestro mantiene en el aula un discreto dispositivo de materiales para el trabajo autónomo: ha dotado esta clase con fuentes de información predominantemente escritas al alcance de los alumnos. También introduce un aparataje creativo que pueden manejar de los niños y aporta nuevo material expositivo, de forma destacada audiovisual, cuando realiza explicaciones de las lecciones: por ejemplo, saca del cuarto de material el vídeo colocado en un carrito y trae una cinta de vídeo de la tutoría de Ciclo.

Esta estructura de funcionamiento de la clase es coherente con las concepciones sobre planificación, en tanto que le importa la temporalización de los contenidos y actividades del proyecto editorial, en la que encaja la explicación bien ilustrada y la ejercitación individual; si bien contrasta con las concepciones pedagógicas del maestro, para quien lo importante es la actividad del alumno. Cabe preguntarse dónde están las posibilidades de iniciativa de los niños: el énfasis en que sean autónomos (tablones y pizarra con programación) y la disponibilidad de un aparato especial parecen indicar que conviven estas dos formas de trabajo en el aula. Habrá que esperar al análisis del desarrollo del currículo en el aula para contrastar estas posibilidades con las prácticas de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo en el manejo autónomo del material impreso de la biblioteca de aula.

No está clara la influencia de la cultura del centro sobre materiales: el profesor tiene todos los recursos que requiere en el aula o en la tutoría. Por otra parte, no hay menciones al uso del aula de ordenadores, pero sí pronunciamientos positivos hacia determinados tipos de programas de ordenador.

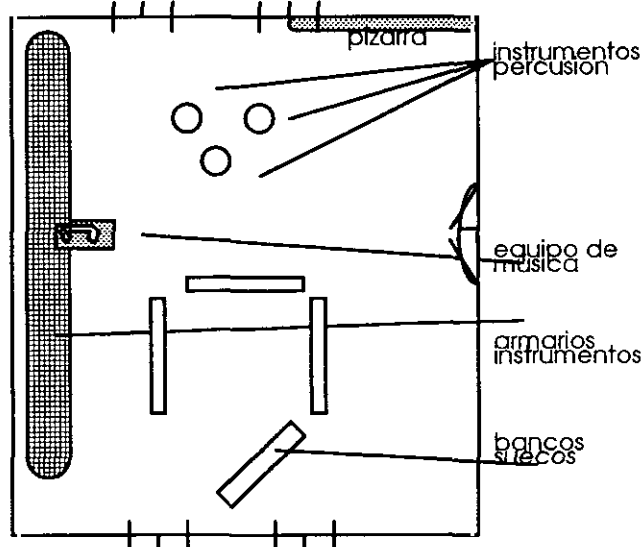
3.2.4.9. Material curricular en el aula en el caso de Cecilia.

En el cuarto y último nivel del segundo análisis (concepciones y productos de planificación), se revisa la interacción entre espacio y material a partir de las notas de campo del investigador sobre el trabajo en el aula de Cecilia.

Se seguirá el marco de análisis propuesto a principio del apartado, consistente en enunciar y ubicar los materiales de que dispone el aula, un listado de los mismos agrupados en cuatro posibles grandes categorías, se interpretará una posible estructura de la clase en relación con la disponibilidad del material, se valorará la vinculación entre disposición del material y el tipo de tareas de la maestra en relación con el material, así como la relación entre la disposición del material y las concepciones pedagógicas y sobre planificación de la maestra. También se valorarán las posibles conductas generadas en los alumnos de esta disposición de los materiales. Para terminar, se comentará la influencia del centro en los posibles usos.

El espacio del aula de música está casi tan desnudo como el gimnasio. Se puede optar por definir un frente en los instrumentos de percusión y la pizarra. El lateral izquierdo tiene un mueble muy largo en el que están almacenados los instrumentos musicales. Sobre el lateral derecho se apoyan decorados de Festivales ya realizados en el centro. El fondo está vacío.

Figura 3.2.4.9.1. Croquis del aula del caso de Cecilia.



La comparación con el gimnasio ha sido realizada a propósito. A excepción de unos grandes instrumentos de percusión y unos bancos suecos, el resto del material está almacenado. La maestra saca el material cuando va a trabajar con un grupo. Este material dispuesto en el aula constituye zonas donde los alumnos se pueden proveer, manipular y crear. Un contraejemplo es que este aula, al igual que el gimnasio, tiene una función paralela de almacén de material (decorados antiguos). Este hecho no limita ni desdora la función del aula, pues su

estructura se transforma con el trabajo de los alumnos. De hecho, cuando la maestra relata en su corto diario las actividades, se encuentra un poderoso aliado en la dramatización con vestimentas y la creación de escenarios con una sábana y un retroproyector, cuyo material de paso fabrican los alumnos.

Esta perspectiva es coherente con las concepciones de la maestra, para quien el trabajo de los alumnos tiene una importancia enorme, así como la disponibilidad de materiales que puedan manipular.

La maestra es directora de las posibilidades de trabajo en el aula. En su diario también hace referencia a la repetición de actividades con distintos grupos de edades de alumnos. Es decir, una vez que dispone material en el aula, lo deja durante una semana y va trabajando con entornos parecidos con distintos grupos.

Sobre la influencia del centro hay que decir que al ser la maestra la coordinadora del Festival, el aula se cierra a la actividad durante unas semanas de Navidades y al final del curso. Por otra parte, el centro atiende los requerimientos de adquisición que hace la maestra, de los que se muestra satisfecha pero quiere más.

3.2.4.10. El material curricular en el aula en los casos estudiados.

Como corolario de los análisis realizados caso a caso sobre material curricular en el aula, conviene contrastar el conjunto con los criterios por los que LOUGHLIN y SUINA (1990) caracterizan los entornos de aprendizaje. La cuestión de los materiales y los espacios debería ofrecer algunas pistas en atención a la planificación y la manera en la que los maestros preparan estos entornos.

Nuevamente, pero para el conjunto de casos, se seguirá el marco de análisis propuesto al principio del apartado, consistente en enunciar y ubicar los materiales de que disponen los maestros en las aulas, un listado de los mismos agrupados en cuatro posibles grandes categorías: material impreso, tradicional, audiovisual e informático; se presentarán tipos de estructuras de clases en relación con la disponibilidad del material, se valorará la vinculación entre disposición del material y el tipo de tareas de los maestros en relación con el material, así como la relación entre la disposición del material y las concepciones pedagógicas y sobre planificación. También se valorarán las posibles conductas generadas en los alumnos de esta disposición de los materiales. Para terminar, se comentará la influencia del centro en los posibles usos.

Para enunciar y ubicar los materiales de que disponen los maestros en las aulas, se presenta un cuadro que los resume (cuadro 3.2.4.10.1).

Cuadro 3.2.4.10.1. Material presente en las aulas de los casos estudiados, según categorías: impreso, tradicional, audiovisual, informático.

MATERIAL SEGÚN CATEGORÍAS: IMPRESO, TRADICIONAL, AUDIOVISUAL, INFORMÁTICO	Fts	Fine sta	Papel	Carim	Jan	Esco	Agustina	Epo ma	Quib	Chia
FICHA DE TRABAJO	X	X	X	X			X			
LIBRO DE CONSULTA	X			X			X	X	X	
LIBRO DE LECTURA	X	X	X	X			X	X	X	
LIBRO DE TEXTO	X	X	X	X			X	X	X	
CUADERNO DE EJERCICIOS	X	X	X							
PRENSA								X	X	
ÁBACO		X								
APARATOS ESPECIALES									X	
CALENDARIO	X	X	X	X			X			
CARTEL y otro MATERIAL DE EXPOSICIÓN	X	X	X	X			X	X	X	
GLOBO TERRÁQUEO				X				X	X	
INSTRUMENTO MUSICAL										X
JUEGO DE MESA	X	X		X				X		
OBJETO	X			X			X	X		
PIZARRA	X	X	X	X			X	X	X	X
PIZARRA DE PROGRAMACIÓN									X	
PROYECTO ANIMACIÓN A LA LECTURA	X									
PROYECTO EL ÁRBOL DE LAS ESTACIONES	X	X	X							
PROYECTO EL GUSANO DE LETRAS			X				X			
PROYECTO EL PERIÓDICO								X		
PROYECTO EL SUPERMERCADO									X	
PROYECTO LA PAZ									X	
PROYECTO LA TIENDA DE JUGUETES	X									
MATERIAL DEPORTIVO					X	X				
AUDIO	X	X								X
FOTOGRAFÍA									X	
VÍDEO									X	
ORDENADOR				C			C		C	

Un análisis por grupos de materiales anuncia la presencia común y mayoritaria de material impreso y de determinados materiales clásicos.

Con respecto al material impreso aparecen variaciones relativas a la presencia de libros de lectura o consulta, fichas o prensa. El libro de texto es básico en todas las materias.

Con respecto al material clásico, son básicos la pizarra, el material expositivo y el calendario. También hay que indicar que la práctica totalidad de los maestros llevan adelante algún proyecto en el que involucran materiales (incluso el caso de Agustina, que aunque no lo tiene marcado, dispone de un abanico de calendarios para meteorología).

En relación con el material expositivo se observa que muchos carteles son producidos por los alumnos; suelen estar relacionados con tareas de clase, de corte artístico, y a veces con contenidos de la enseñanza (el mural sobre animales del caso de Esmeralda); una vez colocados en las paredes, permanecen todo el curso académico en el aula, incluso cuando desaparece el motivo que los originó: en el mes de mayo continúan en las paredes unos murales

sobre las Navidades; los carteles comerciales, como los del proyecto editorial, están presentes durante el trimestre en el que se trabaja el cuadernillo correspondiente.

El material de corte manipulativo, siquiera los recursos que permiten a los alumnos realizar producciones propias no escritas, desaparece en el Tercer Ciclo. En el aula de Carmen la disponibilidad es nula, y los casos de Esperanza y Quintín, aunque con clases más ricas en material y un sentido artístico más acusado, se trata de material impreso fundamentalmente.

También se ha incluido, que no listado, la presencia de material deportivo para los casos de maestros de Educación física, y de instrumentos musicales para el caso de Cecilia.

La presencia de audiovisuales parece testimonial (otra cosa es que dispongan de audiovisuales que llevan al aula o bien de un aula específica donde hay más medios que en su clase, como se verá en el análisis del desarrollo del currículo en el aula) y no hay ordenadores en las aulas, si bien algunos maestros explicitan que utilizan los del centro (marcados en el cuadro 3.2.4.10.1. con “C”).

Por Ciclos y centros hay un dispositivo parecido de materiales entre los casos de Flora y Esmeralda (Primer Ciclo del centro “Juan Ramón Jiménez”) y los de Raquel y Agustina (Primer Ciclo del centro “Jorge Guillén”). Además de las categorías generales, al entrar en el detalle de las mismas se observa que las fichas de trabajo de contenido artístico acaban como material expositivo, que la climatología tiene sus calendarios de uso; que los móviles decoran las paredes de las aulas. Todo ello parece indicar unas líneas comunes, ligadas al currículo prescrito pero también a usos ejemplares extendidos en maestros de localidades distintas. Parece que los proyectos editoriales y sus guías didácticas, con sus propuestas de actividad dirigidas a miles de maestros, tienen un sentido más unificador que si fuera imposible que los centros desarrollaran su propio currículo y tuvieran que depender de un currículo único.

Esta enumeración de materiales indica inicialmente una perspectiva centrada en la tarea del alumno, al que se le explica la lección con medios clásicos y se pone a trabajar sobre su material impreso comercial. Para los casos de maestros especialistas se ha insistido en un análisis del uso del espacio más que el de los materiales, donde se ha insistido en que los maestros crean en cada clase ambientes específicos de aprendizaje al distribuir el material.

La variación entre dotaciones de material impreso indica posibilidades para algunas aulas de un trabajo más inductivo, no meramente de ejercitación. El resto de materiales, incluidos los de los especialistas, requieren de un análisis más detenido para configurar las prácticas posibles a partir del ambiente de aprendizaje que se prepara.

Con respecto a la estructura de las clases, en el siguiente cuadro se resumen las posibilidades del grupo de alumnos y el material.

Cuadro 3.2.4.10.2. Estructura de la clase en relación al grupo de alumnos y la posición del material en el aula en los casos estudiados.

Maestro	Grupos de alumnos	Material
Flora	circulo de grupos	lateral y esquinas
Esmeralda	foro de grupos	lateral y esquinas
Raquel	circulo de grupos	lateral
Carmen	hileras de alumnos	espalda
Juan	variable	dispuesto específicamente para la sesión
Ernesto	variable	dispuesto específicamente para la sesión
Agustina	frontal de grupos (como hileras)	lateral
Esperanza	foro de alumnos	espalda
Quintín	hileras de alumnos	espalda
Cecilia	variable	dispuesto específicamente para la sesión

Como puede observarse en el cuadro 3.2.4.10.2, se identifican dos elementos relativamente estables de los alumnos en relación con el material: la disposición del grupo de alumnos, forzada en la mayoría de los casos por el puesto que ocupan en el aula (una mesa y una silla) y la posición principal del material en el aula.

Con respecto a la disposición de los alumnos, se encuentra en primer lugar que en el Primer Ciclo los alumnos son dispuestos en grupos que comparten material fungible, como se verá en el tercer análisis, de la fase interactiva del desarrollo curricular. Y en el Tercer Ciclo aparecen los alumnos dispuestos de forma individual.

En el Primer Ciclo se sientan en grupos, en algún caso algo indefinidos *territorialmente*, porque no hay espacios intermedios entre ellos (en el caso de Flora, por ejemplo), y en el Tercer Ciclo se sientan en hileras o bancadas para una proceso de enseñanza con una explicación previa y un trabajo independiente (incluida la ejercitación) que la continua. Esta disposición determina un tipo de interacción entre alumnos y con los materiales (LOUGHLIN y SUINA, 1990, pág. 90-92). Para el Primer Ciclo los alumnos están de dos posibles formas: orientados a la recepción de información o hacia su propia centralidad en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Los grupos de los casos de Juan, Ernesto y Cecilia no disponen de espacios fijos y pueden ser dispuestos de muy variadas formas: por parejas, en pequeño grupo de diversos tamaños, dos equipos o como gran grupo.

Con respecto a la ubicación del material, se observa que los maestros disponen materiales e inducen a los alumnos a utilizarlos en determinados momentos. Hay un **estacionamiento** o posición del material en el aula. Incluso en Educación física, en cuyo principal espacio (el gimnasio) no hay material apilado a la vista de los alumnos pues está almacenado en otro lugar, y debe ser llevado desde su almacén y dispuesto en cada sesión para que haya una

clase. La condición básica de que existan ambientes de aprendizaje es que se haya **previsto** que un determinado espacio va a ser ocupado por un maestro con un grupo de alumnos. Se trata fundamentalmente de una cuestión de gestión, luego de enseñanza y en pocos casos y con un peso pequeño de facilitar el aprendizaje y las conductas autónomas que lo procuran. Esta cuestión no es nueva ni extraña a los análisis sobre los ambientes de aprendizaje (LOUGHLIN y SUINA, 1990), pero conviene señalar que un excesivo peso otorgado a la primera condición (la gestión) va en detrimento de otras posibilidades de los ambientes (el ambiente como guía para aprendizajes autónomos, por ejemplo). Así, un maestro de Educación física hace uso de lo que en principio parece un espacio vacío, un gimnasio, como ambiente en el que los alumnos investigan sobre las posibilidades de los propios materiales: incluye en el desarrollo de una parte de la clase un tiempo para que los alumnos creen nuevas posibilidades con los materiales deportivos.

Se ha señalado la posición relativamente apartada del material en el aula. Está recogido en armarios y, en ocasiones, en mesas específicas. Hay una **regularidad** y simetría de armarios y estas mesas con respecto a los tabiques del aula. No se observan propuestas de modificación del espacio más que en un caso (el de Flora), que coloca un rincón de pintura con cierta asimetría con respecto al resto de materiales, si bien coloca un biombo, lo que dificulta el acceso (aunque más bien lo que se pretende es dotar el espacio de entidad propia). Los muebles se arriman a las paredes porque hay una parte que no tiene inicialmente ningún uso; las mesas que sirven de mostradores tienen la pared como trasera sobre la que apoyar y evitar que se caigan los materiales.

Parece que el que no haya muebles que no sean mesas y sillas en mitad de la clase se debe a que rompe la **visibilidad**. Parece que el principio de la enseñanza es que los niños deben poder verlo todo y ser vistos. Así, *pueden ver los materiales expositivos en todo momento*. Se hace posible la **participación** en la lección o en la actividad de gran grupo (un debate, una resolución colectiva) y para que desde cualquier punto la maestra o el maestro pueda ver qué hace cada niño en concreto, sin que dos reformas hayan hecho que cambie algo en la disposición de las aulas.

La disposición del material en los casos analizados obedece a cierta **funcionalidad**. En el caso de Flora, los niños son el centro físico y el material literalmente les rodea. En el de Esmeralda, el eje parece ser la maestra, si bien también disponen de material esquinado rodeando a los alumnos para que, a indicación de la maestra, se nutran del mismo para realizar determinado tipo de actividades y tareas.

Para terminar con los aspectos destacables de la **ubicación**, conviene decir que el material aparece dispuesto en los laterales y esquinas para las maestras de Primer Ciclo del centro “Juan Ramón Jiménez” y lateral para las del “Jorge Guillén”; y en la espalda de la clase en el

Tercer Ciclo (en el que para este estudio sólo se dispone de casos del centro “Jorge Guillén”). Es decir, su estacionamiento está ligado en cierto modo a los centros que lo practican. Se volverá inmediatamente sobre esta cuestión, relacionada con cierta cultura sobre los materiales en los centros.

Con respecto a la **accesibilidad** del material, se observa en el caso de Flora que los materiales variados quedan por encima de la altura de la mayoría de los niños. Alcanzan la caja de fichas plastificadas porque saben que ese es el color de la caja. En el caso de Esmeralda una caja con funciones parecidas está en una mesa en la parte de atrás. En el caso de Agustina hay una mesa en un lateral de la clase con material de escritorio. En el caso Esperanza hay una nutrida biblioteca de aula en una estantería a la que alcanzan los niños. Esta cuestión viene a fortalecer la perspectiva del peso de la gestión de la enseñanza sobre los procesos de aprendizaje que se podrían inducir con materiales.

Parece pues que la **disposición** del material tiene más relación con una cultura de organización del aula que con la disposición de los grupos de alumnos, toda vez que lo que parece preocupar a los maestros es la posible interacción en los procesos de lección y actividades que se emprendan en sus aulas.

Esta **cultura** que se bosqueja sobre el uso del material en el centro es que el material colocado en el aula permite presentar información para la explicación, y de paso que el maestro tenga un *feedback* más claro sobre esta situación; y apoyar la realización autónoma de tareas, fundamentalmente en el caso de los alumnos del Primer Ciclo (y sobremanera en el Primer Ciclo del centro “Jorge Guillén”). Los alumnos, sobre todo los de Tercer Ciclo, pueden participar en las lecciones, bien como individualidades, bien como colectivo que participa en la discusión (el caso de Esperanza). El material está para estos grupos colocado en la *espalda* de su aula. Cuando acaba la lección y comienza un momento de ejercitación, pueden levantarse y dirigirse a buscar el material que necesitan para completarla.

Esta **cultura organizativa** parece que tiene más relación con las concepciones pedagógicas relativas a los procesos de enseñanza interactiva, cómo la conciben los maestros, más que el papel que tienen los materiales en la misma.

Se ha mencionado una forma común de organizar los materiales en el aula, de carácter posicional, lo que permite comenzar a hablar de cierta cultura sobre los materiales en el centro. Sin embargo, no se ha visto ninguna indicación en este sentido en la documentación sobre la planificación, el segundo nivel de este segundo análisis, a no ser la necesidad de la biblioteca de aula. No está previsto el apoyo a este tipo de innovaciones exitosas con materiales ni, como se ha dicho con cierta insistencia, se ha recogido en el Proyecto Educativo de los centros que pueda ser una señal de identidad del centro el que se emprendan estos procesos de

innovación. Cuando las innovaciones se producen se extienden entre iguales, los maestros, en tanto que modelos exitosos de organización del espacio: un maestro utiliza y dispone unos materiales y otros colegas adaptan en cursos posteriores la idea exitosa sobre uso de material a su aula (el proyecto del *Árbol de las estaciones*, por ejemplo).

El centro sí ejerce una influencia en la manera en que los maestros disponen de espacios o recursos comunes: el gimnasio, en los casos de Juan, Ernesto y, a causa de los Festivales, de Cecilia; el aula de audiovisuales, entrevista en el caso de Flora; y la de ordenadores, al menos en los de Carmen y Agustina y parece que en el de Quintín.

Los espacios están sometidos a una programación de ocupación que coarta las posibilidades de prácticas de enseñanza vivas y sujetas a su devenir, una cuestión por otra parte ya denunciada en la literatura clásica sobre introducción de los ordenadores en el aula (por ejemplo, BAUTISTA, 1994) que sin embargo comienza a ser desechada porque se da por hecho que habrá aula de informática en la que trabajar con los alumnos (ESCUADERO, 1995b; también BAUTISTA, 1994) como si lo primero fuese una utopía irrealizable.

Un recurso común poco presente en las notas del investigador pero mucho en algunos casos es el de la fotocopidora, en los de maestros que utilizan fichas (Flora, Esmeralda, Raquel, Agustina, casos todos de Primer Ciclo) o reproducen material para sus alumnos. En el centro “Jorge Guillén” tiene gran importancia la fotocopidora. Fabrican muchas fichas que a su vez tienen tradición en utilizar en siguientes cursos. En el centro “Juan Ramón Jiménez” también hacen muchas copias para repartir fichas individuales a los niños.

De los maestros que reproducen otros materiales (que no fichas) se han visto los casos de Esperanza (fotocopias sobre medio ambiente) y Quintín (material impreso propio) en el tercer nivel de este segundo análisis, sobre material impreso.

El centro también cuenta en la disponibilidad de material en cuanto a su adquisición, y esta cuestión sí está presente en la documentación del centro, como se señaló en el segundo nivel de este segundo análisis. Lo que ocurre es que este material se difumina en los despachos de tutoría, las pequeñas zonas de almacenamiento y aparece a veces, porque no se devolvió a donde fue prestado, en algún aula. También conviene decir que los niños y los maestros aportan un importante grupo de materiales, desde los libros de texto (los niños) y aquellos que permiten sus producciones hasta libros de consulta y lectura para la biblioteca de aula.

Como imagen final sobre el sentido y la contribución de los materiales a los procesos que devienen en las aulas y que están estrechamente ligados al desarrollo del currículo se puede decir que se observa una intencionalidad en los materiales que se presentan en el aula, orien-

tada principalmente a estilos o formas de abordar la enseñanza y, en ocasiones, respetuosa con los principios con los que los maestros se identifican. Esta intencionalidad parece fruto de las propias concepciones pedagógicas y sobre planificación de la enseñanza de cada uno de los casos analizados, aunque con una posible influencia modeladora de lo que ven que proponen y practican exitosamente sus compañeros o que sugieren las guías didácticas de los proyectos editoriales y cierta cultura del centro para la ubicación del material en el aula.

Queda la impresión de que se cultiva una calidad discreta en las dotaciones de material y los ambientes de aprendizaje encontrados. Las aulas de los centros “Juan Ramón Jiménez” y “Jorge Guillén” son en general poco variadas en sus materiales. Una dotación variada (LOUGHLIN y SUINA, 1990, pág. 124-131) puede estimular a los alumnos enormemente porque las posibilidades que se abren para el aprendizaje se multiplican. Si se etiqueta el material se puede estar enriqueciendo el lenguaje; los niños pueden advertir relaciones entre diferentes tipos de material empleados en el ambiente de aprendizaje y otras variaciones halladas fuera de allí (desarrollo del pensamiento); la variedad de material influye en las destrezas puestas en juego: estrategias para construir, para obtener información, para explorar, cambiar y manipular materias primas. Pero pocos casos cuidan esta posibilidad.

3.2.5. Interpretación y valoración de las concepciones y productos de planificación en los casos estudiados.

Se ha realizado un análisis sobre las concepciones y productos de planificación en diez casos de maestros pertenecientes a dos centros cuya finalidad principal era conocer la forma en la que éstos piensan y concretan la presencia de materiales en los procesos de desarrollo del currículo previos a su puesta en práctica en las aulas: sus concepciones pedagógicas y los productos de la planificación (documentos de planificación, material impreso que preparan y ambientes de aprendizaje que se disponen en las aulas). En el siguiente cuadro se esquematizan las principales constataciones de los cuatro niveles de este análisis, y se orientan por los ámbitos (centro, Ciclo, aula) en los que aparecen porque se corresponden con los niveles de planificación y el proceso de desarrollo del currículo que se debe abordar en un centro:

Cuadro 3.2.5.1. Ideas - fuerza sobre los cuatro niveles de análisis de las concepciones y productos de planificación según ámbito de los casos estudiados.

Ámbito	CONCEPCIONES sobre PLANIFICACIÓN y materiales	PRODUCTOS DE PLANIFICACIÓN y materiales		
		DOCUMENTOS y materiales	MATERIAL IMPRESO	AMBIENTES DE APRENDIZAJE y materiales
Centro	- Planificación como proceso administrativo / burocrático. - Posibilidades para función animadora del centro, vía Equipo Directivo y Claustro y del Equipo de Ciclo en la utilización del material.	- Gerencialidad (control, gestión de compras) (P.E.C.) y legalidad sobre el uso del libro de texto (P.G.A.). - Identidad entre dotaciones del centro y posibilidades didácticas. Uso de espacios y recursos comunes (informática, audiovisuales, bibliotecas). - Ausencia de coordinación sobre materiales. Dos vías de coordinación de los centros: A) equipos directivos con capacidad de organizar; B) voluntad de los maestros: comunicación entre iguales. - Compulsión a la coordinación en el tratamiento de la atención a las diferencias. - Pérdida de experiencias innovadoras.	- Búsqueda de equilibrio entre disponibilidad, economía y gasto. - Basado en libros de texto de otros proyectos editoriales. - Basado en reproducción fácil de documentos: uso de recursos comunes como la fotocopiadora.	- Cultura de los materiales: estacionamiento, regularidad, participación, funcionalidad. No está referenciada en la documentación. - No se prevén apoyos a soluciones exitosas con materiales. - El proyecto editorial como material homogeneizador entre culturas de ambiente de aprendizaje de aula para un centro y en el territorio en el que se aplica.
Ciclo	- Libro de texto: agente y paciente. - Ficha de trabajo: expresión profesional.	- Libro de texto. - Ficha de trabajo. - Usos manipulativos, expositivos, de investigación (P.C.C.)	- Dominio de material impreso como dominio de escolaridad vía autonomía para las tareas que tienen los alumnos. - Atención a la diversidad.	- Compartir materiales. - Difusión de experiencias entre iguales. - Extensión <i>espontánea</i> de innovaciones con material.
	- Varios casos (sobre todo especialistas): alumnos como protagonistas.	- Posibilidades abiertas en material.	- <i>Estilos</i> de enseñanza.	- Actividad de los alumnos: para casos que lo plantean en sus concepciones pedagógicas y de planificación
Aula	- Libro de texto. - Ficha de trabajo.	- Gestión de la enseñanza.	- Orientado a metas y subordinado a prerequisites de grados de lectoescritura y cálculo. - Material muy estructurado. Subordinado a enseñanza (tareas) y a escolarización (graduación). - Aplicable individualmente. - Dos tipos de actividad para los alumnos: ejercitación autónoma y que ofrece información al maestro; y perspectiva investigadora. - El maestro trabaja en la perspectiva de la economía de tiempo: se libera automatizando para refuerzo y atención a la diversidad.	- Material de que disponen en el aula: pizarra, material expositivo, calendario, material de escritorio. - Biblioteca de aula. - Estructura orientada a la explicación - ejercitación. - Tareas de los maestros: gestión de la enseñanza y algún material al alcance de los alumnos.

En el ámbito del centro se identifica la planificación con procesos administrativos / burocráticos. No importa las funciones que desarrolle el maestro en el centro: miembro del Equipo Directivo, coordinador de Ciclo... porque sus manifestaciones estarán en esa dirección. Se trata de una tarea engorrosa que tiene como resultado algún tipo de formulario o documento que se debe presentar a la Administración para que ésta lo vise, y no hay asomos de abordar un nivel de concreción curricular en el que se fuera a contextualizar una propuesta curricular general para el Estado como es el currículo de Educación Primaria.

El aprovechamiento del trabajo por parte de la dirección de un centro para la coordinación y animación pedagógica tiene pocas posibilidades: se trata de responder a lo que se sospecha que quiere oír el patrón, la Administración. Se complica la posibilidad de que un equipo de maestros ilusionados promuevan sus propias perspectivas sobre la enseñanza, y se frustra otra oportunidad (entre las que ofrece el marco legal sobre dirección de centros desde la aprobación de la L.O.D.E. en 1986 para un director de centro o de un jefe de estudios) para empezar a coordinar desde los Equipos Directivos el trabajo de los maestros en el horizonte de crear comunidades de reflexión de profesionales de la enseñanza.

A pesar de los deseos del legislador del currículo de Educación Primaria, los centros se convierten en depositarios y no en impulsores del currículo. Como síntoma y como constatación ocurre que la perspectiva burocrática sobre el currículo se concreta en otra gerencial para los materiales, como se expresa (y se silencia) en los documentos que definen la posición del centro en relación al desarrollo del currículo, el Proyecto Educativo de Centro y Programación General Anual. En estos documentos se identifican los espacios y recursos comunes con la disposición organizativa que se adopta en el centro. El centro se responsabiliza de la guarda, custodia y acumulación de materiales. Se trata de que las dotaciones determinarán las posibilidades de uso de los materiales. Se silencia qué ocurre con el material de que disponen los maestros en las aulas o el que crean, si se pueden mover materiales entre espacios o si realmente es posible encontrar otras fórmulas de organización.

Un ejemplo lacerante y extremo de mera gerencialidad con los materiales es el del centro que cuenta con ordenadores, está implicado en un programa institucional y no menciona en sus documentos ninguna de las dos cuestiones más que de pasada y en una evaluación como es la Memoria Anual. Se limita a una mera gestión del material. Así, devuelve a un plano más manejable una innovación ocurrida cursos atrás. El centro engulle entre sus recursos comunes los ordenadores para que las reglas de funcionamiento y relaciones en su seno continúen siendo las mismas.

Sin embargo, para este centro hacer evidente que dispone de *otros materiales* es una cuestión que le obligaría a más cosas de las que un centro sin ellos tiene que hacer: dar cuenta de sus actividades innovadoras a Administración y padres. Al callarlo, está expresando una resistencia a la presión administrativa.

Hay un sobreentendido de que cada maestro hará lo que pueda con los recursos que tiene en su aula, lo que es una versión sobre el mito *todo depende del maestro* (BRITZMAN, 1991) en el ámbito de los recursos y materiales.

Los recursos y materiales de que dispone el maestro en su aula responden a lo que se ha denominado *cultura de los materiales del centro* y también al papel unificador de proyectos editoriales como currículo presentado y ofrecido a los maestros.

Hay una intencionalidad en el uso de materiales asociada a su estacionamiento, regularidad, participación que induce y funcionalidad (LOUGHLIN y SUINA, 1990; PORLÁN y MARTÍN, 1991; TORRES, 1991; BAUTISTA, 1994). Lo que es significativo es que estas características del material en el aula se repitan en todas las de un centro; y que aparezcan elementos similares en aulas de un mismo Ciclo en centros distintos.

Las aulas de un centro, aunque no haya un pronunciamiento formal sobre cómo deben ser, tienden a igualarse, particularmente con respecto a su regularidad y tipo de participación que inducen. Se trata de cuestiones de orden y de estatus profesional, que los maestros mantienen. Otra cuestión es su funcionalidad o la cantidad y calidad de estacionamiento de material, más propia de la enseñanza que se practica. También ocurre que se repiten determinados materiales en aulas distintas de un mismo centro, pero a la vista de la falta de coordinación en el centro, se trata más bien de un trabajo propio de maestros adscritos a un mismo Ciclo, como se comentará más adelante.

Por otra parte, aulas de centros distintos repiten proyectos en contextos que, de entrada, no son similares. Parece que, más rápidos y efectivos que los cursos de Perfeccionamiento profesional, los proyectos editoriales, en un afán por ser más competitivos que sus rivales, amplían el abanico de materiales y experiencias que se pueden ofrecer y los maestros los reciben gustosos porque quieren disponer de una amplia batería de actividades para sus alumnos.

Para atender lo que se cree que espera una autoridad como la Administración en la planificación, se recurre a otra autoridad como es la ejemplificación del desarrollo del currículo por la editoriales. De esta forma se cumple con una nueva obligación legal de los maestros como es la contextualización del currículo. Esta cuestión es particularmente cierta para el trabajo de Ciclo, donde se debe solventar la selección cultural a la que se reduce el desarrollo curricular, porque es entendida como decidir qué contenidos trabajar con los alumnos. Y como el Proyecto Educativo de Centro debe dar noticia de una visión de conjunto, de suma de lo que se propone hacer en cada Ciclo, el libro de texto se constituye en la plataforma de currículo bien sea éste *ofrecido* a los maestros por las editoriales, vale decir con posibilidad de adaptación a la realidad del centro, o bien sea *presentado*, para ser aplicado de forma mecánica por los maestros (GIMENO, 1988).

Los materiales impresos, particularmente los que quedaron acumulados de otros cursos en el centro, son la base material para atender a los alumnos con dificultades. Se hizo referen-

cia a la identidad remedial de la profesión docente en el análisis sobre concepciones pedagógicas (apartado 3.1). Se apuntó que la misión remedial de la enseñanza cobra sentido en el discurso autorizado de las Universidades y la Administración sobre la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales sobre el que se ha trabajado en los últimos quince años, aunque cabe la posibilidad que hunda su justificación en el conjunto de *certidumbres* que le justifican al maestro su poder y autoridad: todo depende del maestro, el maestro es un experto, el maestro se hace a sí mismo (BRITZMAN, 1991) con repercusiones para la conformación no reflexiva del pensamiento del maestro: sentir con certidumbre lo que es foco de incertidumbres, la enseñanza (McDONALD, 1992).

Con este principio remedial sobre la enseñanza que se practica se justifica la disposición de los maestros a ampliar el grupo de materiales que se proponen utilizar en su enseñanza con otro como las fichas de trabajo. Sobre este recurso hay consideraciones tanto en el plano del centro, que se aborda a continuación, como los del Ciclo y del aula, a los que se hará referencia más adelante.

En el ámbito del centro, a las fichas se les aplica una lógica de equilibrio entre gasto, disponibilidad y necesidad que se atiende. No suponen un gasto particularmente relevante al centro y se reproducen en fotocopidora cientos de fichas de los muchos ejemplos de que se dispone entresacados de los libros de texto usados, o bien de los materiales que diseñan artesanalmente los propios maestros. Se fabrican a partir de libros de texto, que ya son una propuesta autorizada, disponible y relativamente abundante en el centro. Tienen la ventaja sobre otros materiales de que están pensados para tópicos concretos y están estructurados para ser resueltos individualmente, lo que aligera considerablemente que los maestros se ocupen de su adaptación, y lo que representa su disponibilidad para incluirlos en cualquier momento del curso, al calor de lo que depare un grupo de alumnos o un alumno concreto en la fase interactiva de la enseñanza. Cada maestro puede acercarse entonces a la fotocopidora y preparar su material.

El centro favorece la utilización de un material relativamente novedoso, como las fichas, porque responde a criterios de certidumbre profesional, está autorizado y revierte nuevas certidumbres a los maestros, con el añadido de que es barato y abundante.

La posición de los centros sobre materiales y planificación genera limitaciones a las posibilidades de uso de los primeros. Se ignora o se niega cierta flexibilidad necesaria para ponerse a pensar en otras formas de uso del material, otras perspectivas sobre los materiales como punto de arranque para nuevas experiencias de enseñanza. Como se ha burocratizado el desarrollo del currículo, se anula la posibilidad de aprovechar o capitalizar las experiencias exitosas de maestros al conjunto del centro. La innovación inducida por una experiencia de un maestro no es posible.

Tampoco es posible una innovación deducida de la propia interpretación del currículo. Una consecuencia de la concreción del currículo en el ámbito del centro debería ser la posibilidad de abordar determinados aspectos de la selección cultural a los que convienen materiales didácticos específicos, lo que de forma externa, en sus realidades visibles, es una innovación educativa. Sin embargo, esta deducción sería en la práctica poco abordable.

La desaparición de reflexiones genuinas de los maestros sobre el desarrollo del currículo por mor de la perspectiva burocrática del currículo no favorece un camino deductivo para la innovación educativa basado en el contraste de su experiencia y un análisis de conjunto del currículo. Esta consecuencia negativa para la innovación también ilustra la naturaleza de ésta: la reflexión sobre el currículo adaptado al contexto del centro es tan importante como los aspectos organizativos o materiales que cambian en una innovación.

En el ámbito del Ciclo se abren procesos de diálogo sobre el material, a partir del mismo (libro de texto) y para su confección (ficha). Son, por tanto, situaciones más vivas y sustanciales para lo cotidiano en la vida del maestro en el centro. Se supera en cierto modo el lastre de la etiqueta de *proceso administrativo* atribuida a la planificación.

El libro de texto es una oferta curricular objeto de estudio por los maestros. Sería difícil sustraerse a una propuesta tan sistemática, centrada en el nivel y curso, cuando la alternativa es desarrollarla completamente desde sus fundamentos (GIMENO, 1988). También pesa la oferta comercial en la que están incardinados y la propia preparación de los maestros (TORRES, 1994). En el ámbito de la planificación, cuando los maestros están obligados a dar cuenta de su perspectiva sobre cómo abordarán el proceso de enseñanza - aprendizaje, están presionados por la Administración para entregar una propuesta coherente en un tiempo determinado. No se quiere con esto justificar el resultado, transcribir mecánicamente el contenido de la propuesta editorial como Proyecto Curricular, sino más bien entender el contexto en el que se hace este trabajo y resaltar el que, a pesar de ello, algunos equipos de maestros se entusiasman con esta reflexión y hacen una propuesta más abierta de currículo. Los maestros trabajan cuando pueden en el seno de equipos que, en ocasiones, son motores de transformación de las prácticas de enseñanza con materiales. Los maestros viven sólo (y no siempre) su capacidad de adaptadores del currículo cuando se enfrentan con el currículo presentado a través de material impreso. La discusión sobre el currículo y, en ocasiones, sobre materiales como fichas de trabajo es una expresión de la profesionalidad de los docentes.

Los libros son leídos al calor de la práctica, lo que funciona y lo que no funciona, y entonces son criticados: ningún libro aguanta un análisis pormenorizado y contextualizado como los propuestos en el apartado 4.3. de la Parte I (BLANCO, 1994), y algunos items significati-

vos de esas listas de control y guiones de análisis son identificables con preguntas que se hacen los maestros: qué tipo de enseñanza puedo practicar, por ejemplo.

El libro de texto es también un eje para articular la gradación de la enseñanza a lo largo de la Primaria. El libro de texto da sentido al curso escolar, particularmente a la profundidad del tratamiento de los tópicos culturales del currículo. Y, como proyecto editorial para una etapa educativa que adopta un centro, hace que el salto entre ciclos (y tópicos) sea lo menos estridente posible. Los maestros son conscientes de ello y así lo manifiestan. Pueden articular su trabajo en dos cursos académicos, y pueden abordarlo con ciertas garantías de coherencia por cuanto el esquema general del proyecto editorial ha sido diseñado para que en el segundo año escolar del Ciclo no haya repetición sino profundización (o recuperación hasta un grado más alto que en el primer año).

El material impreso comercial contribuye, por otra parte, a la interiorización de las reglas de secuencia en los alumnos: analizar un material y compararlo con otro de un curso superior es descubrir la desaparición de ayudas y la simplificación de los enunciados de las actividades que se proponen. La utilización de libros de texto y sus materiales de apoyo es garantizar la aceptación de las reglas que rigen la interacción didáctica, en el sentido de mecanización que se comentó en el apartado 3.1.

Los resultados de la planificación sobre el uso de material se recogen en documentación del centro como los Proyectos Curriculares de Ciclo, donde en general se hacen unos enunciados de amplio espectro: usos expositivos, de dominio, manipulativos y de investigación. Se trata de documentos de consenso que dan cabida a muchas posibilidades de concretar luego el currículo en el aula.

Luego esos mismos libros son utilizados como referente de la enseñanza que se practica y como material básico individual de cada alumno. Sus propuestas son enriquecidas por otras previsiones, estratégicas y materiales. Estas cuestiones se abordarán con más detenimiento en el siguiente análisis (apartado 3.3), porque lo que depara el presente es la existencia de otro material impreso, fichas, que o bien se presenta orientado a dominio (el que utilizan maestros con perspectivas más tradicionales) o bien tiene un corte de investigación que deben realizar los alumnos (en el caso de material que utilizan maestros con concepciones más abiertas y reflexivas). Se apunta con fuerza cómo las concepciones sobre la enseñanza y el currículo (lo que de forma epidérmica y simplificadora se ha denominado *estilos* en el cuadro 3.2.5.1) van a influir en el tipo de usos.

El libro de texto en el Ciclo se convierte en una herramienta que gana en el aprecio de quienes la utilizan: solventa momentos de presión administrativa, resuelve circunstancias laborales, apoya la gradación de la enseñanza. Da seguridades al trabajo que se realiza.

Del mismo modo, contribuye a dar un sentido trabado a la enseñanza que se practica en un centro, reduce incertidumbres, aporta identidades y conecta individuos con una empresa colectiva como la escuela. Satisface a todos los actores sin necesidad de que se pongan a pensar en la contribución de sus acciones a la acción global del desarrollo del currículo.

Los maestros se muestran más abiertos en este nivel de concreción curricular, menos aislados y aislacionistas. Una razón puede estar en que sus obligaciones giran en torno a un desarrollo curricular en el que los tópicos son los mismos y las edades de sus alumnos similares, lo que concreta un objeto común y próximo que puede aunar intereses y motivaciones. La cuestión es que es un espacio en el que aparecen materiales compartidos producto del proceso de planificación como fichas de trabajo y determinados proyectos.

La ficha de trabajo es un producto generalmente pensado, seleccionado y producido en el Ciclo. Los maestros preparan un material para atender las carencias que su experiencia les dice que pueden aparecer en el desarrollo del currículo en la fase interactiva. En este sentido, es un material que expresa una profesionalidad. Sin embargo, preparar respuestas estandarizadas es suponer que se van a encontrar problemas tipificables de forma uniforme y que se puede leer una misma problemática en alumnos inicialmente diferentes. Se trata de cierta reducción. O, lo que es peor, que no importa tanto el atender las diferencias individuales cuanto el dar respuestas que intenten aproximar a los alumnos a hipotéticos *niveles medios* con los que puedan seguir la escolarización que se dispensa a esa hipotética *media*, lo que se ha venido calificando como sentido remedial de la enseñanza.

También ocurre que hay materiales similares, asociados a proyectos, en distintas aulas de un mismo Ciclo.

Una tercera coincidencia es que los maestros utilizan un escaso material común para el mismo Ciclo, que está depositado en su despacho común o en un aula de un compañero en la que se hizo uso la última vez.

Los materiales, entonces, son un terreno común y neutro sobre el que se pueden hacer presentes comentarios relativos a todas las incertidumbres personales sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje.

En el ámbito del aula, las prácticas educativas se preparan como espacios constreñidos no tanto por la falta de materiales como por una vocación exclusivamente centrada en la formación sobre lectoescritura y cálculo y un cuerpo básico de conocimientos de la propia institución escolar. El material impreso está subordinado a prerequisites de este orden, organizado en actividades que facilitan su estructuración en tareas y ofrece como posibilidad la ejercitación. De resultados de estas prácticas, el maestro queda liberado para trabajar la aten-

ción a las dificultades de aprendizaje, lo que puede hacer con patrones similares. Sin embargo, hay material impreso cuyas metas desaparecen, se desdibujan, y no es tan inmediato adscribirlo a prácticas pedagógicas visibles.

Por otra parte, los maestros disponen sus ambientes de aprendizaje de tal forma que se convierten en sus gestores casi exclusivos. También ocurre que otros maestros, con perspectivas más abiertas, facilitan la participación de los alumnos en la gestión y abren tímidamente sus aulas a aportaciones del entorno hechas por los mismos alumnos.

Hay una correspondencia entre maestros cuyo pensamiento está ligado a propuestas de enseñanza y currículo en las que los alumnos sean los protagonistas y usos de material que liberan, lo que ocurre de forma notable entre aquellos casos que no sólo inician un diálogo con los libros de texto, que utilizan el material impreso comercial como currículo ofrecido a los maestros, sino también con su propia experiencia y capacidad de reflexión profesional.

En resumen, los procesos de planificación, en tanto que decisiones de los maestros sobre una selección cultural determinada (MARTÍNEZ BONAFÉ, 1992a) se convierten realmente en una selección cultural autorizada no ya sólo por los proyectos editoriales, y las lógicas presentes en los materiales en que se desarrollan, sino también por las prácticas comerciales de los imperios que los fabrican (APPLE, 1989), que unifican lo que por definición debería ser distinto (distintos contextos, distintas respuestas; y no las mismas); las compulsiones administrativas, los silencios de los colegas en responsabilidades directivas, las necesidades de leer de manera uniforme en alumnos diferentes, la enseñanza graduada. Los maestros callan y se retiran a sus aulas para hacer su trabajo, y cuando tienen dudas se las acallan a sí mismos repitiéndose las *verdades* que han forjado en su trabajo.

La dinámica del desarrollo del currículo no genera grandes expectativas en adaptar material, lo que hubiera sido un resultado lógico de una selección cultural particularizada a un territorio concreto, la población que atiende un centro. Los maestros no llegan a animarse a estas tareas, salvo cuando la cuestión surge del roce con colegas en un mismo Ciclo, con quienes comparten dudas que les cuesta manifestar en el seno del centro.

Otra cuestión que se ha evidenciado es que el proceso de planificación entendido como desarrollo del currículo contribuye, con las renunciadas de los equipos directivos, los aislamientos pretendidos o forzados de los maestros y lejos de facilitar el control de la profesión por los maestros, a poner bases más sólidas a las falsas certidumbres en las que se apoya la profesión para negar sus naturales incertidumbres. Y lo que se decide sobre los materiales no se escapa a ello, porque la reflexión no surge y la innovación se hace esperar.

Notas.

¹Una lectura lineal de este caso en este nivel de análisis, de *concepciones sobre planificación*, exige del lector abordar, además de este epígrafe, los relativos a: documentos del centro del maestro en los que se ha visto involucrado o que le involucran (3.2.2.1.A., sobre Proyecto Educativo; 3.2.2.2.A., sobre Programación General Anual; 3.2.2.3.A., sobre Proyecto Curricular del Educación Primaria; 3.2.2.4.A., sobre Proyecto Curricular de Ciclo), material impreso que utiliza (3.2.3.1.) y material curricular en su aula (3.2.4.1.). Estas mismas consideraciones son aplicables de forma general al resto de casos, por lo que otro caso supone la lectura de sus concepciones sobre planificación (3.2.1.*), el análisis de los documentos de su centro (3.2.2.*. A o B), el análisis del material impreso que utiliza (3.2.3.*) y el del material curricular dispuesto en su aula (3.2.4.*). Los maestros se han identificado con un ordinal (que sustituir por el asterisco): 1. Flora, 2. Esmeralda, 3. Raquel, 4. Carmen, 5. Juan, 6. Ernesto, 7. Agustina, 8. Esperanza, 9. Quintín, 10. Cecilia (los dos primeros del centro A, “Juan Ramón Jiménez” y los ocho últimos del B, “Jorge Guillén”). La numeración cambia en el apartado 3.2.3. debido a que algunos análisis no han podido realizarse por no ser pertinentes (el maestro no utiliza material impreso o bien no lo ha facilitado). En el apartado 3.2.4. adelanta un ordinal porque se ha incluido en el apartado 3.2.4.5. los casos de Juan y Ernesto con respecto al gimnasio.

²Los criterios de análisis del Proyecto Educativo del Centro hacen referencia a planteamientos pedagógicos, objetivos, organización y actividades. Cf. RODRÍGUEZ, J.A. (1990): *El proyecto educativo. Elementos para su diseño*. Madrid, Alhambra Longman.

³RODRÍGUEZ, J.A.: *opus cit.*, pág. 79 y ss. Propone como principios psicopedagógicos para la Educación Primaria ayudar a los alumnos a expresarse y comunicarse; descubrir el entorno a través de sus intereses; y comenzar a elaborar sus propias opiniones.

⁴RODRÍGUEZ, J.A. (1990): *ibid.* Propone como principios organizativos para la Educación Primaria: organizar el tiempo con el fin de que la actividad escolar suponga siempre una posibilidad de desarrollo armónico de los objetivos; trabajar en talleres o departamentos como lugares en los que cada alumno o grupo de alumnos encuentra los recursos específicos para el desarrollo de sus proyectos de trabajo y de sus necesidades de maduración; el tiempo dedicado a cada uno de los objetivos debe ser flexible, y supervisado y analizado por el equipo de profesores. Deben caber tiempos diversos para cada niño o grupo de niños; los grupos de alumnos también deberán ser flexibles.

⁵RODRÍGUEZ, J.A. (1990): *ibid.*, pág. 81-83. Los objetivos que destaca tanto para la Educación Primaria como en la Secundaria son: fomentar hábitos culturales básicos haciéndoles sensibles a la lectura, la creación artística, lo bello y el cuidado de las cosas, la organización de su tiempo, el gozo con la experiencia relacional; potenciar la capacidad de comunicación a través de la expresión oral y escrita, el diálogo y el debate, la imagen y la expresión gráfica, el sonido y el movimiento, iniciándoles en el manejo de otro idioma; cuidar el manejo de las destrezas instrumentales, la lecto-escritura, la destreza lógico-matemática, la manual; cultivar un buen nivel de pensamiento lógico que mejore progresivamente su capacidad de constatación de datos, capacidad de análisis, capacidad de establecer relaciones, capacidad de buscar analogías, capacidad de síntesis; analizar los niveles propios de un buen pensamiento científico, a través del fomento de la organización, la descripción de los hechos, la formulación de hipótesis, la realización experimental, la comprobación de leyes, normas o constantes; potenciar sus capacidades de actitudes creadoras permitiéndoles buscar la explicación de las cosas, dándoles la posibilidad de encontrar soluciones, instándoles a buscar alternativas, exigiéndoles que constaten la eventual viabilidad de sus propuestas; estimular la convivencia sobre la base de el diálogo y la tolerancia, la defensa de las opiniones, el respeto a la diversidad, la solidaridad.

⁶Cf. RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J.A. (1990): *ibid.*, pág. 79 y ss.

⁷RODRÍGUEZ, J.A. (1990): *ibid.*, pág. 87 y ss.

⁸RODRÍGUEZ, J.A. (1990): *ibid.*, pág. 83-86.

⁹RODRÍGUEZ, J.A. (1990): *ibid.*, pág. 81-83.

¹⁰R.D. 819/1993 de 28 de mayo sobre Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y los Colegios de Educación Primaria (BOE de 18 de junio), art. 75 y ss; y Orden de 29 de junio de 1994 sobre organización y funcionamiento de escuelas y colegios (BOE de 6 de julio).

ABRIR CONTINUACIÓN CAPÍTULO III PARTE II





Foto 17. CASO DE FLORA PROYECTO *LA TIENDA DE JUGUETES*.

Está en la zona derecha (continúa con foto 22 por la derecha y por la izquierda con la 28). De abajo a arriba y de izquierda a derecha, 1) un grupo de cuatro mesas escolares, sobre las que están dispuestos juguetes diversos. Junto a las mesas, y a su derecha, unos bidones azules con flúor. En la primera balda juegos educativos, varios muñecos, cajas de rompecabezas y cajas de ceras (numeradas para uso por grupos), que se exponen en el aula. En balda superior, una caja grande, peluches, muñeca gigante y cajas con juegos educativos. En la parte superior de la foto se aprecia, de izquierda a derecha, perchero de la maestra, parte inferior de un calendario comercial, con números grandes, cartel pequeño y fichas de trabajo agrupados. Los juguetes están acompañados de números menores que la centena.



Foto 18. CASO DE FLORA RINCÓN DE PINTURA.

Este rincón está franqueado por un ventanal a la izquierda y la zona de percheros (a la derecha sigue la foto 29). Se ha dividido del resto de la clase con unos tableros montados en unas patas de caballete y unos móviles. Dentro de este espacio se ha ubicado, de izquierda a derecha: una zona de exposición; un caballete para pintar; una zona de materiales, con una mesa, botes de pintura, bolsas y cajas; papel continuo almacenado. En la parte superior hay la ficha 7-“JRJ” (*Paisaje de otoño*) en exposición. Fuera del recinto, y a más de metro y medio del suelo, se observa la exposición de fichas de trabajo 10-“JRJ” y otra con un motivo de un conejo. Por lo que se verá sobre del desarrollo del currículo en el aula, el rincón no se llegó a poner en marcha en el curso académico en que se realizó el análisis.

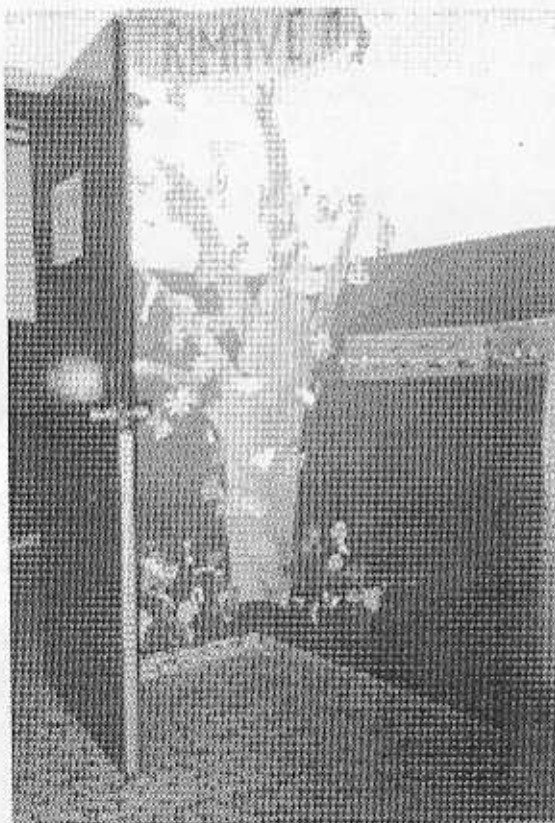


Foto 19. CASO DE FLORA RINCÓN EL ÁRBOL Y LAS ESTACIONES.

Este rincón ocupa el espacio del mismo nombre tras la puerta de la clase, en la parte derecha de su *espalda*. A la izquierda está el perchero (y continúa con la foto 29). Es lo último que ven los niños del aula al marcharse. El recurso consiste en la silueta de un árbol, recortada y coloreada presumiblemente de manera colectiva, que está aderezada de pájaros, mariposas, flores y ranas de papel, recortados y perfectamente coloreados. El espacio cambia con las estaciones, como se ha podido comprobar en los procesos de observación a lo largo del curso académico.



Foto 20. CASO DE FLORA RINCÓN DE LECTURA.

Lo que se denomina como rincón de lectura es una parte del proyecto de lectura de la maestra. Se trata de un espacio ubicado entre dos ventanales (a continuación del de la derecha está el rincón de *Nuestras cosas*, foto 21, y del de la izquierda, el rincón de pintura, foto 18) en el que aparecen dibujos relativos a cuentos leídos por los niños en el fin de semana. Los dibujos tienen el nombre del autor, a veces el nombre del cuento y en una ocasión se observa una frase en uno y todo un resumen en otro dibujo.

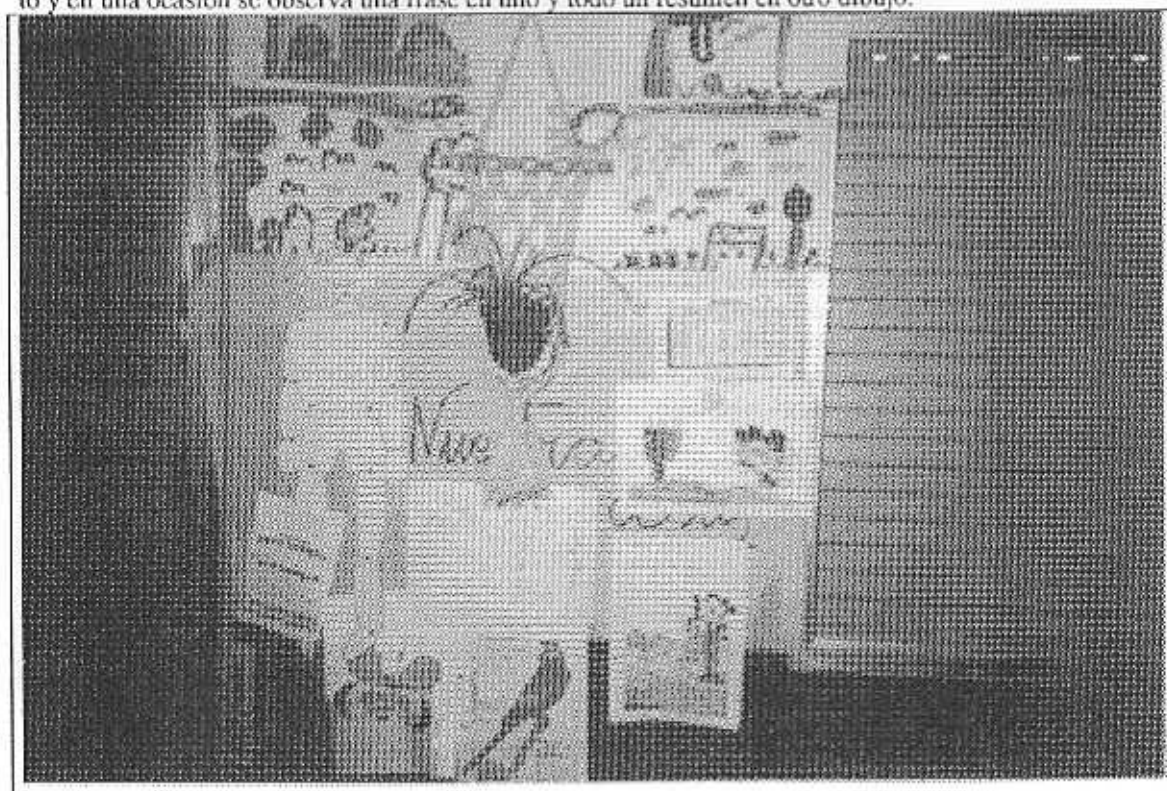


Foto 21. CASO DE FLORA RINCÓN DE NUESTRAS COSAS.

Es otro rincón entre dos ventanales, inicialmente pensado para ocupar una zona baja, como indica el trozo de papel continuo que hace las veces de tablón, en el que hay una representación de fichas confeccionadas

por los niños (entre ellas el móvil derivado de la ficha 32-“JRJ”), el proyecto de la *Semana Cultural* (el documento está colgado por una chincheta), un horario semanal y, por encima de ellos, dibujos con témperas, presididos todos por una maceta colgada de un trenzado de cuerda (*macramé*). Este rincón sugiere, más que características personales que se quieren dar a conocer, una representación de la productividad escolar.



FOTO 22. CASO DE FLORA JUGUETERÍA - ZONA DE MATERIAL A.

Es un plano medio (a su derecha la foto 17, y a su izquierda la foto 23). En la balda inferior hay cajas de zapatos con material para escribir y pintar, pegamentos de varios tipos y una caja con fichas que utiliza en Estudio (optativa de Religión). En la balda superior, combinada con algunos elementos del Proyecto *La tienda*, se observa la totalidad de juegos de mesa y didácticos, latas vacías para reciclar y, en el borde derecho de la foto con otras cosas, tizas de colores, en una zona de almacenamiento de material de la maestra. En la parte superior se aprecia un poco más la agrupación de fichas de trabajo individual a la que se hacía referencia en el comentario de la foto 17.



Foto 23. CASO DE FLORA ZONA DE MATERIAL B.

Este plano medio lo ocupan en la parte baja, sobre una mesa auxiliar que no se ve, libros y cuadernos de ejercicios de alumnos y una lata con lápices y colores de las que utilizan los grupos cuando se trabaja con material impreso. En la primera balda se observa, de izquierda a derecha, relojes fabricados por los niños en cartulina y con agujas móviles sujetas por una grapa encuademadora; más libros, esta vez son cuadernos de ejercicios, sobre los cuales hay puzzles; y una caja y botes, en los que hay chapas (que no se ven). En la balda superior, se aprecia con dificultad una pila de fichas de trabajo, seguidas de unas guías didácticas de 8º de E.G.B. y una carpeta con compartimentos para archivar.



Foto 24. CASO DE FLORA ZONA DE MATERIAL C.

Este plano medio, contiguo en la izquierda con la foto 23, tiene, de abajo a arriba e izquierda a derecha, a) una caja grande (de la que no se sabe su contenido), una manualidad fabricada individualmente (una mariposa), en las mesas auxiliares, que no se ven; b) la *caja de recursos*, con una gran etiqueta en la que se lee: *canciones, adivinanzas, trabalenguas* (contiene también dibujos de cuadrícula); la Biblioteca de aula y una tapa de una caja con fichas de trabajo, todos ellos en la primera balda; y c) un material en subcarpetas (se desconoce su contenido), botes etiquetados con legumbres y varias cajas, sobre las que se aprecian bolsas de plástico.

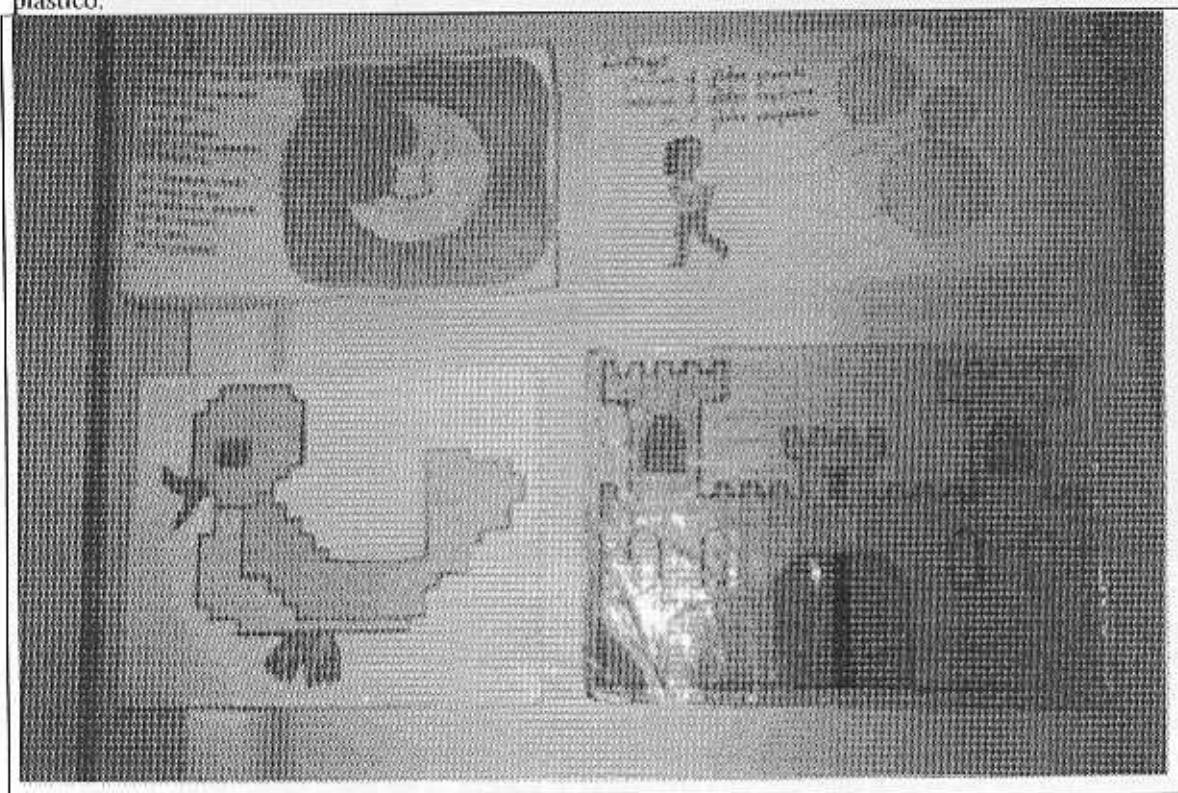


Foto 25. CASO DE FLORA FICHAS DE LA CAJA DE RECURSO.

Un primer plano con varias fichas cogidas al azar de la caja de recursos. De izquierda a derecha y de arriba a abajo, un poema con ilustración, una propuesta de matemáticas titulada *dibujo*, un dibujo de un pájaro y otro de un castillo, ambos en cuadrícula, para entrenar la observación y el coloreado.



Foto 26. CASO DE FLORA ZONA DE LA MAESTRA: ARMARIOS.

La primera impresión de este plano tres cuartos es el desorden en los tres armarios que constituyen la zona de trabajo de la maestra. Sugiere tanto que tiene mucho movimiento como se almacena de cualquier forma. Se observa de abajo a arriba y de izquierda a derecha. En la parte baja, un juego, fichas completadas y carpetas de programación de la maestra. En la parte media, bolsas para reutilizar, material de la maestra y lanas. En la parte superior, más lanas, material de escritorio y más carpetas. Sobre los armarios destaca un radiomagnetófono con sus negros altavoces y un abecedario de madera. A los lados, cajas, bolsas y botes (con algunos materiales para manualidades).



Foto 27. CASO DE FLORA ZONA DE LA MAESTRA: ARMARIOS Y MESA.

Llama la atención que en la mesa hay un orden, con libros apilados y una caja de fichas de trabajo preparadas para ser entregadas a los niños. Junto a la mesa, al fondo, otra mesa auxiliar, con plantas (metidas en tapas de caja para que no manchen), cola blanca y cartulinas. A la derecha de la foto, la pizarra, al final de la cual se encuentra el armario de material (foto 28)



Foto 28. CASO DE FLORA ARMARIO DE MATERIAL.

Plano general del armario, esquinado, a la izquierda del cual está la pizarra y a la derecha continúa con el Proyecto *La tienda* (foto 17) del que, en la esquina inferior derecha, se aprecia algún juguete. De las cuatro baldas, las inferiores contiene bolígrafos y cartulinas, la tercera pegamento y sacapuntas y, en la última, cuadernos y rotuladores. Sobre el armario, un reloj de madera. A la derecha, un cartel con un abecedario y carteles ya usados. A la izquierda, una manualidad del taller que dirigió la maestra en la *Semana Cultural*.

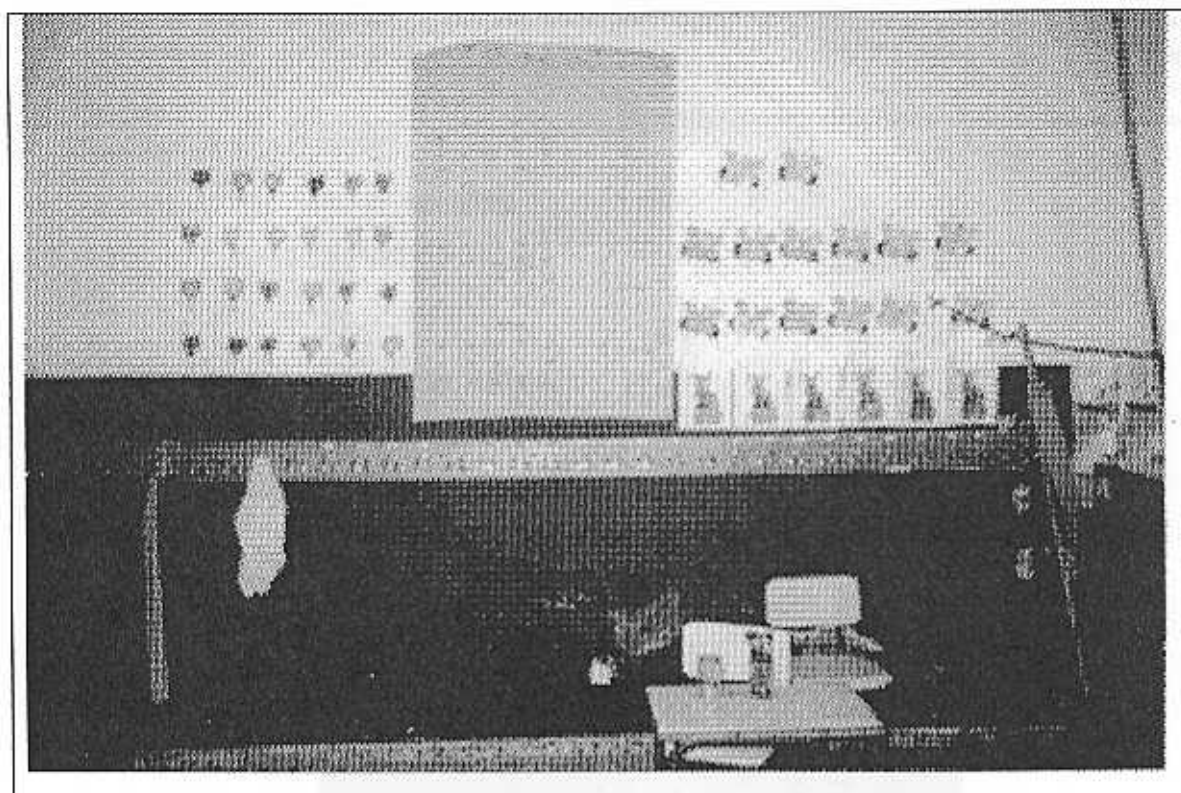


Foto 29. CASO DE FLORA PLANO GENERAL, *ESPALDA DE LA CLASE: CALENDARIO Y PERCHERO.*

El plano general ofrece, en su centro, el calendario del trimestre. En su zona derecha aparecen marcadas cada dos semanas la unidad que correspondía abordar. A ambos lados hay fichas de trabajo agrupadas, la 9- "JRJ" (*Flor*) y la 10- "JRJ" (*Mariposa*). A la izquierda de la foto queda la puerta de la clase (con el Proyecto *El árbol*) y a la derecha el rincón de pintura (reseñado para la foto 20). La *espalda* de la clase, quizás porque no están los abrigos de los niños, refleja desnudez y poco interés.

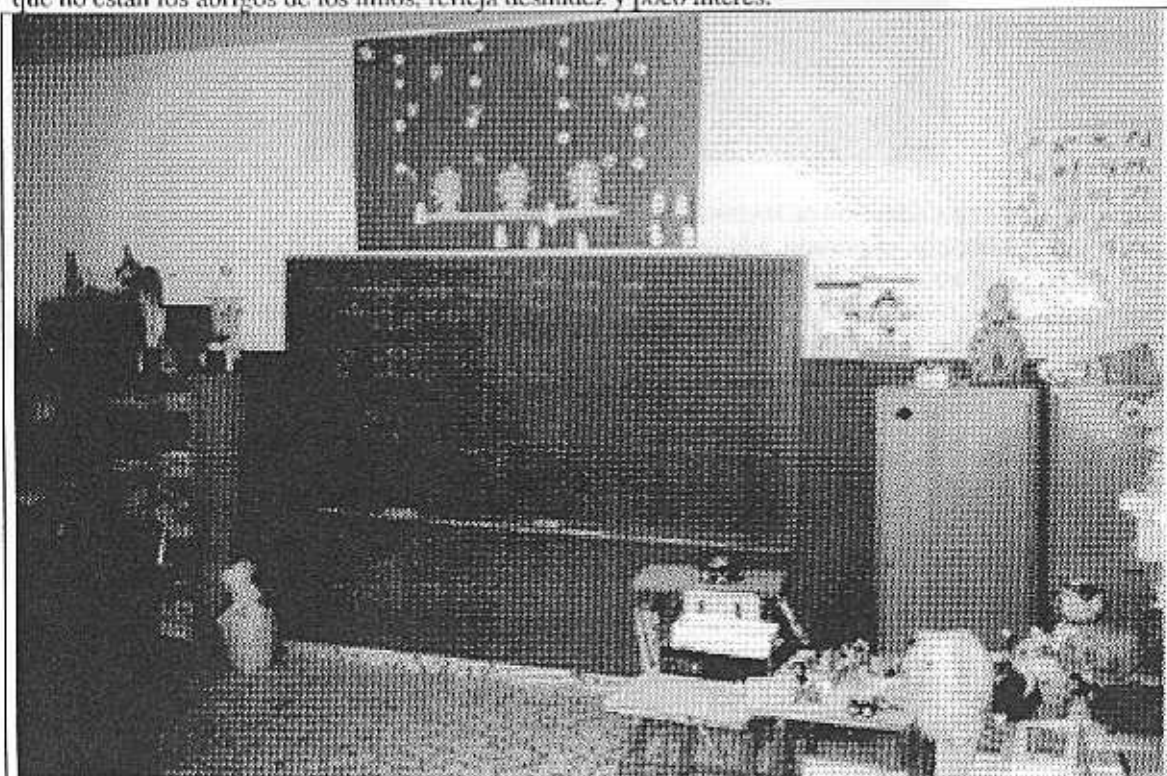


Foto 30. CASO DE FLORA PLANO GENERAL, *FRENTE DE LA CLASE.*

En este plano general, ocupado en su centro por la pizarra, se observa a la izquierda la zona de trabajo del profesor y a la derecha los armarios de material y la zona del proyecto *La tienda* (comentado en la foto 17). Llama la atención que la pizarra está prácticamente despejada de distractores, salvo un cartel sobre el invierno que seguía colgado en junio.



FOTO 31. CASO DE FLORA. PLANO GENERAL DEL AULA.

Las mesas de los niños ocupan la zona central del aula. Los rincones y proyectos son lejanas perspectivas, manchas de colorido en las paredes. En muchas cajoneras hay libros de los alumnos.

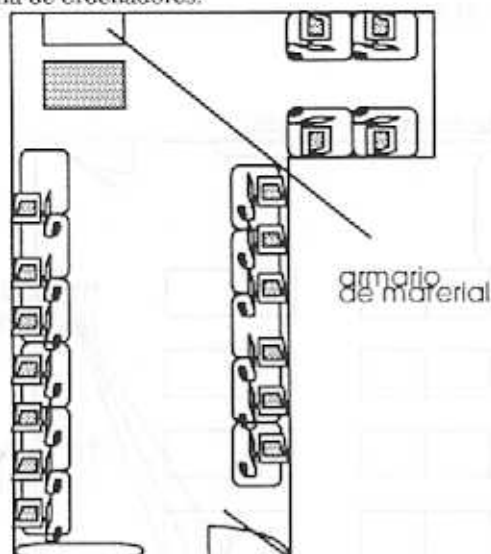
La disposición del mobiliario indica que los niños trabajan en el centro del aula y se desplazan a buscar determinados materiales o informaciones hacia los laterales. Desde esta ubicación de los alumnos, la maestra puede presentar información en la pizarra y controlar los desplazamientos de los alumnos desde su mesa o la pizarra, así como circundarlos mientras los niños trabajan. Determinados materiales quedan más cerca de la maestra, sobre todo los que están almacenados en armarios.

Con respecto a la selección y disposición de materiales, las principales aportaciones las realiza la propia maestra, que comenta:

- Porque la clase está llena de cosas. ¿Tú has visto una clase tan llena? Cuando acaba el curso cojo un carrito de la cocina y me llevo el material a otra clase
[Entrevista Flora 6/6/97]

También aportan los alumnos. De un lado, los libros de texto y cuadernos de ejercicios, que quedan en el aula durante el curso, con la salvedad de los fines de semana que la maestra los envía con los niños para que los padres los vean; y los materiales elaborados por los alumnos, principalmente fichas, que son expuestos en zonas habilitadas en la clase:

Figura 3.2.4.2. Croquis del aula de ordenadores.



Las siguientes fotos completan la caracterización del aula de ordenadores.

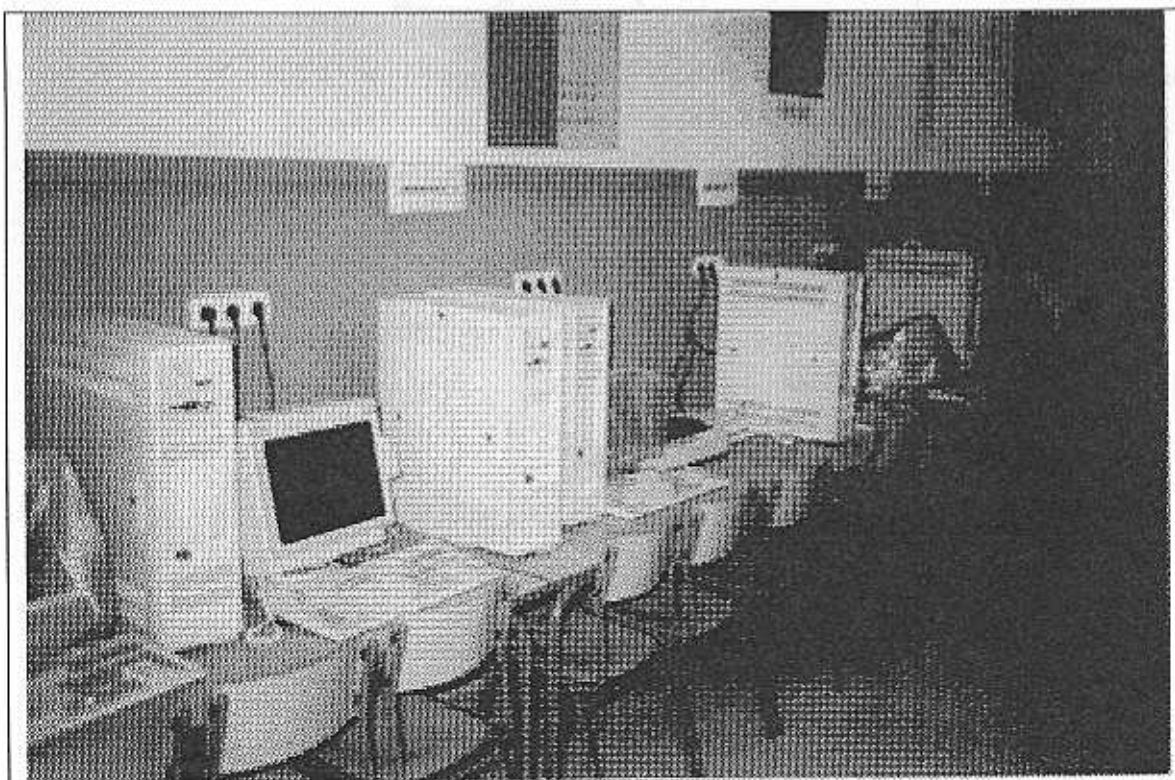


Foto 1. "JG"-AULA DE INFORMÁTICA.

Plano tres cuartos donde el conjunto está enfrentado a una pared del aula. Se distingue tres niveles: las mesas y sillas para niños mayores. Para cada ordenador hay tres sillas; en un segundo nivel hay *discos duros*, con su monitor y teclado, así como una impresora hacia el centro de la hilera de mesas, que quizá dé servicio a todos los ordenadores de la pared; en la pared se observa carteles colocados de forma regular en la pared, unos pequeños, que dan número a cada aparato; y otros grandes con mucha letra.



Foto 2. "JG"-AULA DE INFORMÁTICA

En este plano más largo se vuelve a observar la regularidad en la colocación de ordenadores e impresora. Además, se observa un amplio pasillo central, y una pizarra velada y una puerta al fondo del aula. En las paredes, los altos enchufes, un calendario y un cartel y las ventanas enrejadas para proteger este aula (está en un primer piso).

Al tratarse de dos únicas fotos, parecería excesivo intentar establecer una teoría de uso del Aula de informática. Estas fotos, sin embargo, ofrecen algunas notas de interés. En primer lugar, se constata que los recursos informáticos están limitados a un espacio definido para que se haga algún tipo de uso. La presencia de una pizarra anuncia alguna posibilidad de explicación por parte del docente, pero parece más plausible que sea utilizada en un trabajo relativamente autónomo, por la forma en que se han dispuesto los ordenadores, con lo que la pizarra velada situada en una esquina sirve para un uso esporádico, una aclaración.

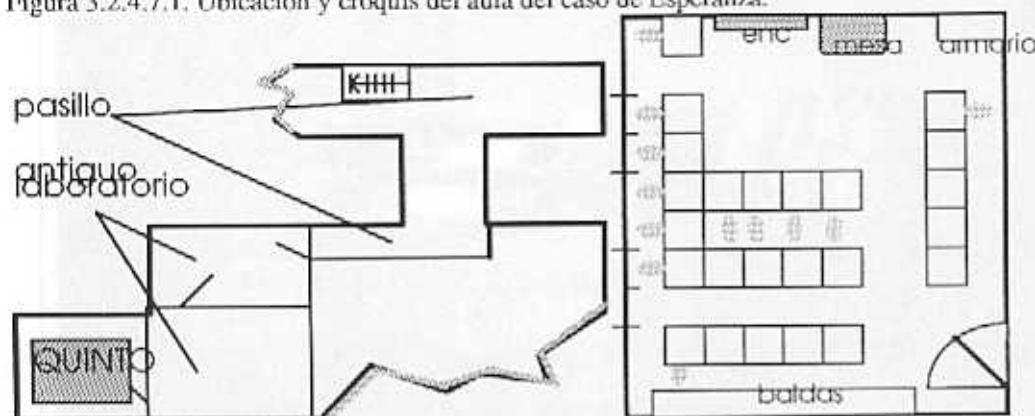
El aula ofrece un aspecto impersonal, con una decoración raquítica puesta por un adulto para tapar la desnudez de las paredes (varios carteles), que contrasta con otros espacios escolares que cualquiera ha visto, donde siempre hay algunas notas que lo personalizan. Recuerda más bien a un laboratorio con aparataje a la espera de que alguien lo use.

Las mesas son para niños mayores, lo que obliga a preguntarse cómo se las arreglan los niños de Primer Ciclo que visitan regularmente el aula, tal y como comentó una maestra de estos grupos, Agustina.

Se ve un espacio central y varias sillas delante de cada ordenador. El aula está ordenada para que el maestro pasee cómodamente tras los grupos de niños que se sientan por parejas

ahora tapadas por un largo tablero negro y algunas baldas, está la biblioteca de aula y diversos materiales, principalmente útiles para Educación artística.

Figura 3.2.4.7.1. Ubicación y croquis del aula del caso de Esperanza.



El material de que dispone el aula se describe a partir de las siguientes fotografías (fotos 13 a 16).



Foto 13. CASO DE ESPERANZA. ZONA DEL PROFESOR.

Está en el frente de la clase, a la izquierda de la pizarra. Hay dos mesas de la maestra, una grande y clásica contra la pared y otra, de alumno, en la que toma asiento en su sillón, como se puede apreciar en la parte baja de la foto. A la derecha, el armario de material (véase foto 14). En la mesa del profesor grande están dispuestos montones ordenados de libros, carpetas, archivadores de alumnos y revistas. Sobre la mesa dos baldas cuya continuidad se quiebra hacia la mitad. De izquierda a derecha, un globo terráqueo, figuras de barro, varios floreros y libros, en su mayoría de tipo pedagógico. Llama la atención el enrejado y las ventanas, porque el aula es una ampliación de una estructura anterior del colegio, así como que los instrumentos de medida de capacidad se han colocado como para decorar.



Foto 14. CASO DE ESPERANZA. ZONA DEL PROFESOR; ARMARIO DE MATERIAL.

Sobre el armario hay antiguos proyectos editoriales. A su derecha se presentan juegos de mesa y didácticos, tales como *Pictionary* y *Cifras y letras*. Nuevamente, el orden.

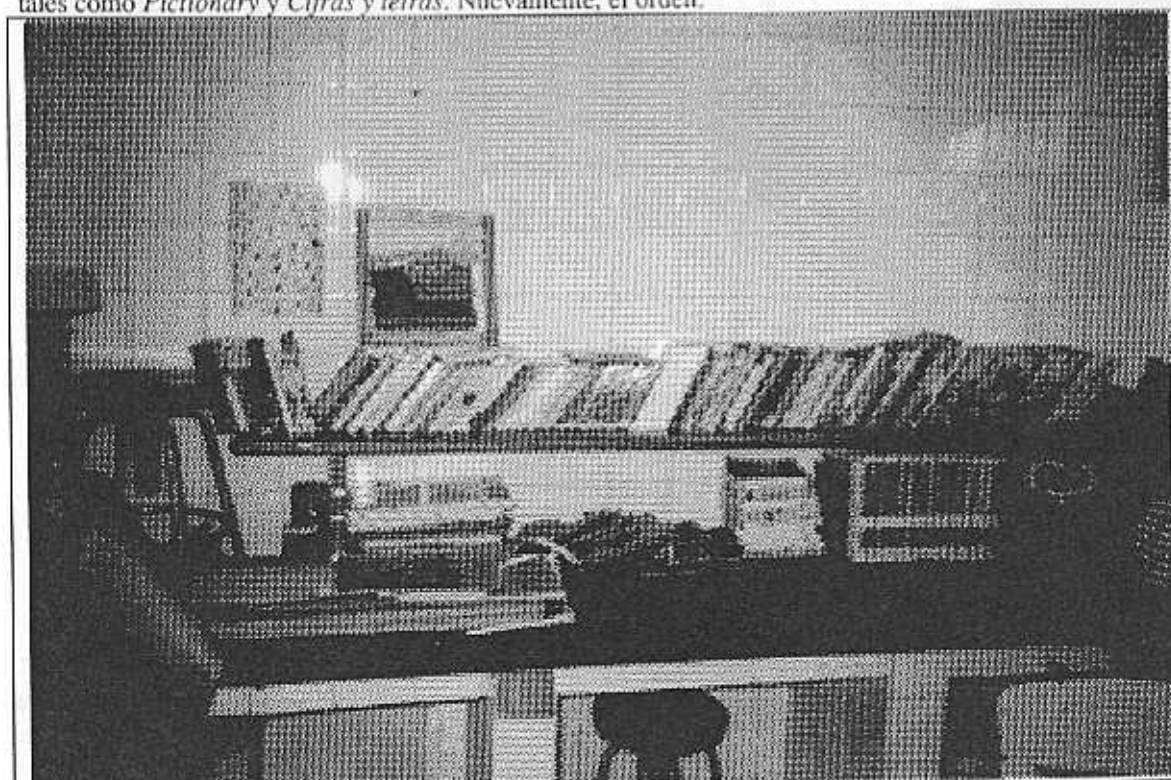


Foto 15. CASO DE ESPERANZA. BIBLIOTECA DEL AULA FRENTE.

En la *espalda de la clase* está la Biblioteca de aula. Se puede observar que este antiguo laboratorio fue reconvertido en aula (primero no existía, luego fue laboratorio y ahora es aula). Los niños se pueden sentar en las banquetas y utilizar el mostrador creado a partir de las piletas cubiertas por un gran tablero pintado de negro como zona de lectura. Sobre el mostrador se aprecia, de izquierda a derecha, un rollo de papel continuo, frascos, una prensa de papel, un paquete de folios, unas carpetas construidas de forma artesana, libros y una enciclopedia. En la primera balda hay más de 50 títulos. Sobre la biblioteca hay una urdimbre en la que

se expone un tapiz a medio hacer, y un papel con un estampado. Se aprecia en la esquina inferior derecha el poco espacio entre las mesas de los alumnos y la biblioteca, más evidente en la foto 16.



Foto 16. CASO DE ESPERANZA. BIBLIOTECA DE AULA, LATERAL.

En este plano se aprecia que a la derecha de la foto 15 continúa la zona de trabajo artístico así como la de almacenamiento: libros encuadernados de manera artesana con tapas fabricadas en prensa. A la derecha se observa que hay una importante colección de material de consulta y lectura, con un alto componente gráfico (se aprecia por ejemplo el libro *Las primeras tierras habitadas*).

Un resumen del material de que se dispone el aula del caso de Esperanza es el siguiente:

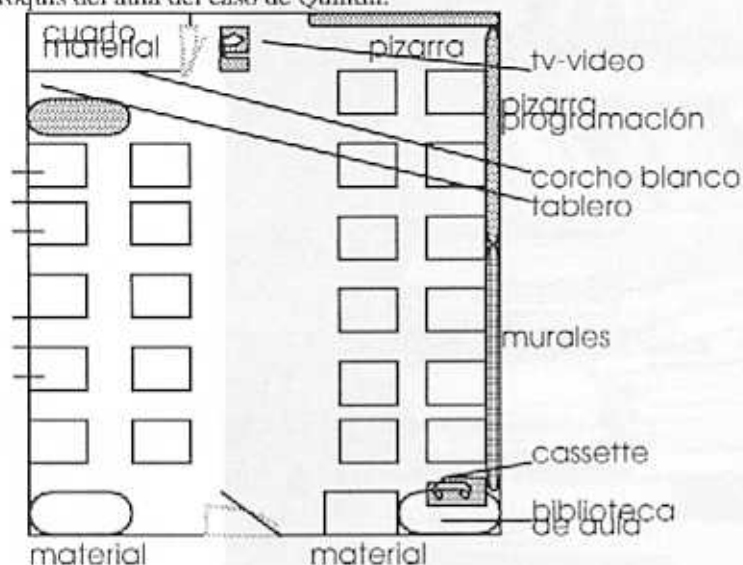
- material impreso: de consulta del profesor: libros pedagógicos, guías didácticas de proyectos editoriales; de consulta de los alumnos: monografías, libros ilustrados, revistas, enciclopedia, libros de lectura, material fabricado por los alumnos.
- material clásico: pizarra, globo terráqueo, instrumentos de medida de capacidad, juegos (Pictionary, Cifras y letras), material para producciones de los alumnos, prensa de papel; material expositivo: carteles (comerciales, fabricados por los alumnos), mapas (Comunidad Europea, España, Comunidad Autónoma).

Las notas predominantes en esta corta serie de fotos son la importante presencia de material impreso de consulta y artístico, en consonancia con los gustos de la maestra; la zonificación de los materiales, con materiales de la maestra, como proyectos y libros pedagógicos, por un lado; y útiles y fuentes de información a disposición de grupo en otro, siendo destacable la facilidad de acceso a la información.

La estructura de la clase anima a tres procesos: la presentación de información, con los alumnos orientados hacia la pizarra; la discusión, por la forma de foro de la misma; y el tra-

central la ocupan las mesas y sillas de los alumnos, cada una de ellas independiente pero conformando filas e hileras.

Figura 3.2.4.8.1. Croquis del aula del caso de Quintín.



Se presentan a continuación los materiales como están dispuestos en el aula (fotos 3 a 12).

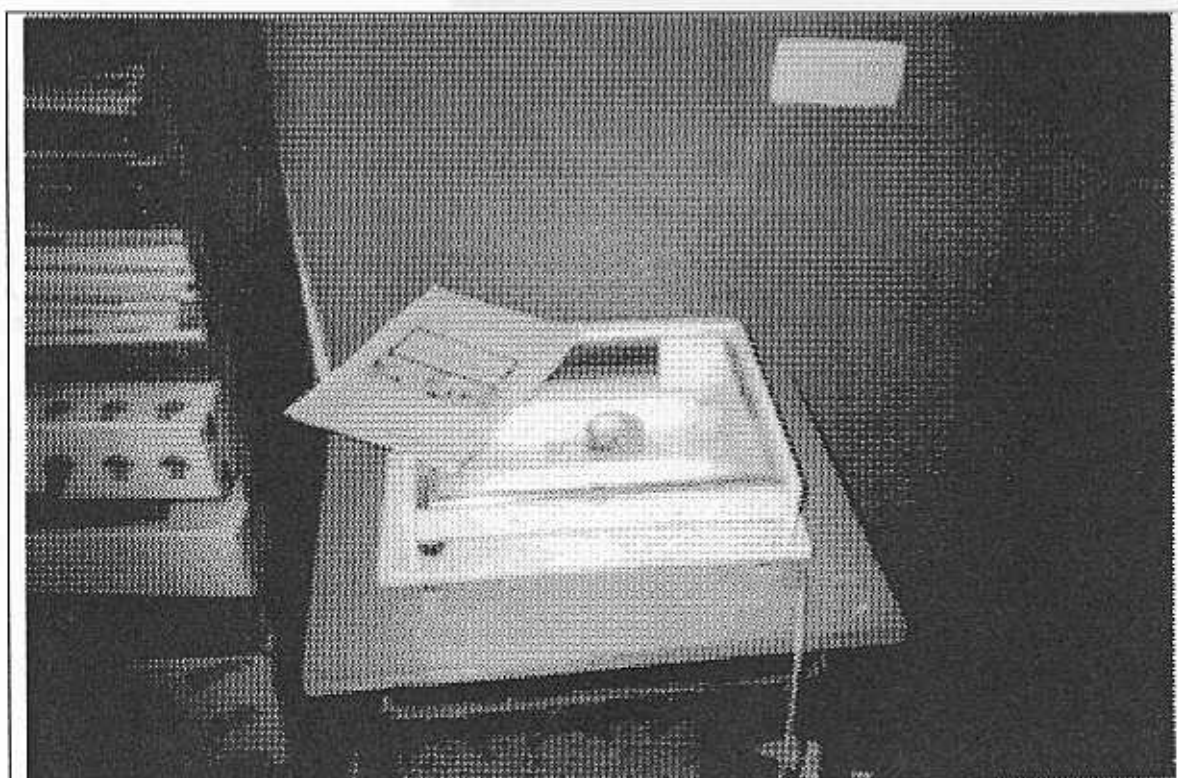


Foto 3. CASO DE QUINTÍN. REPRODUCTOR DE IMÁGENES.

Se trata de un aparato fabricado de forma casera por el maestro con una estructura de madera, un par de fluorescentes, un espejo y un cristal. Los alumnos pueden calcar aprovechando la luz del aparato. Requiere ser conectado a un enchufe eléctrico. Está ubicado sobre una mesa auxiliar junto a la Biblioteca de aula.

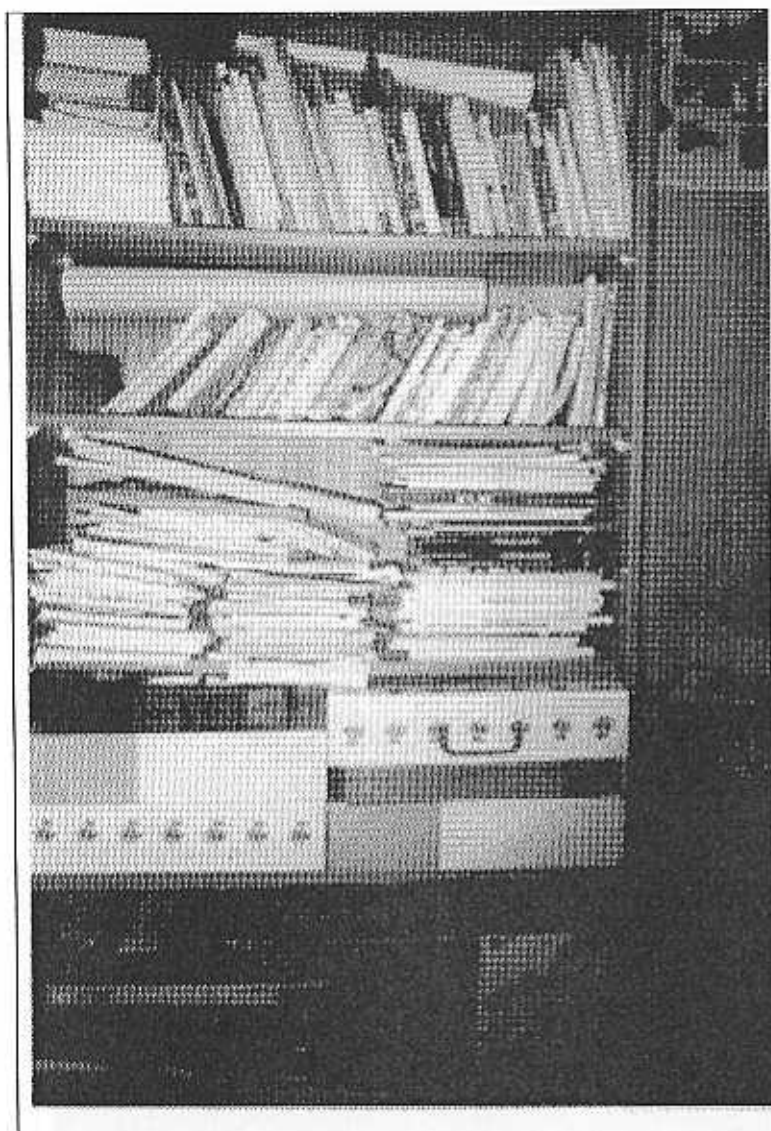


Foto 4. CASO DE QUINTÍN. BIBLIOTECA DE AULA.

Es un armario ubicado en la *espalda* de la clase, esquinado, con puertas correderas de cristal. De abajo a arriba, las dos primeras baldas contienen juegos de mesa y fichas del proyecto *El supermercado* (foto 5). La balda central contiene libros de consulta y en las dos últimas, junto a murales antiguos enrollados, literatura infantil y juvenil.

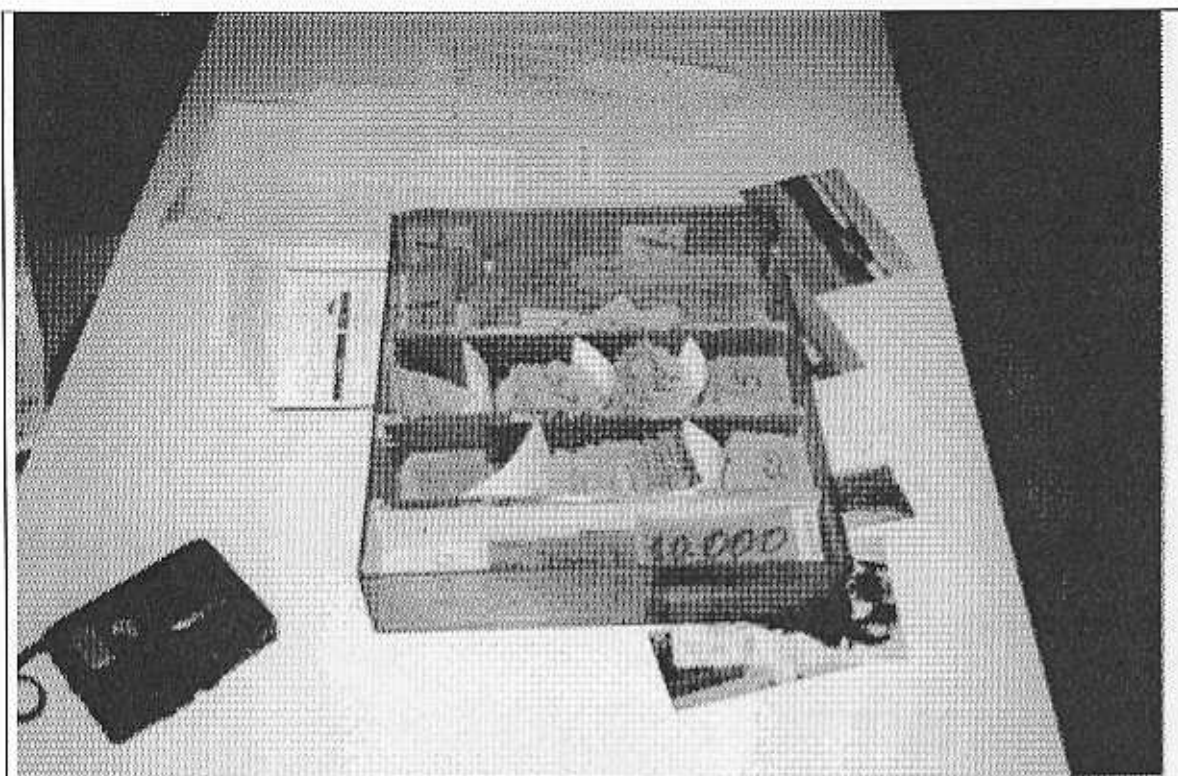


Foto 5. CASO DE QUINTÍN. JUEGO DE *EL SUPERMERCADO*.

Sobre una bandeja de plástico de frigorífico, el maestro ha hecho unas separaciones con madera que quiere asemejar una gran bandeja de una caja registradora. Hay cartulinas de diversos colores sobre las que se han pintado valores (desde 1 a 10.000), como si de billetes se tratara.

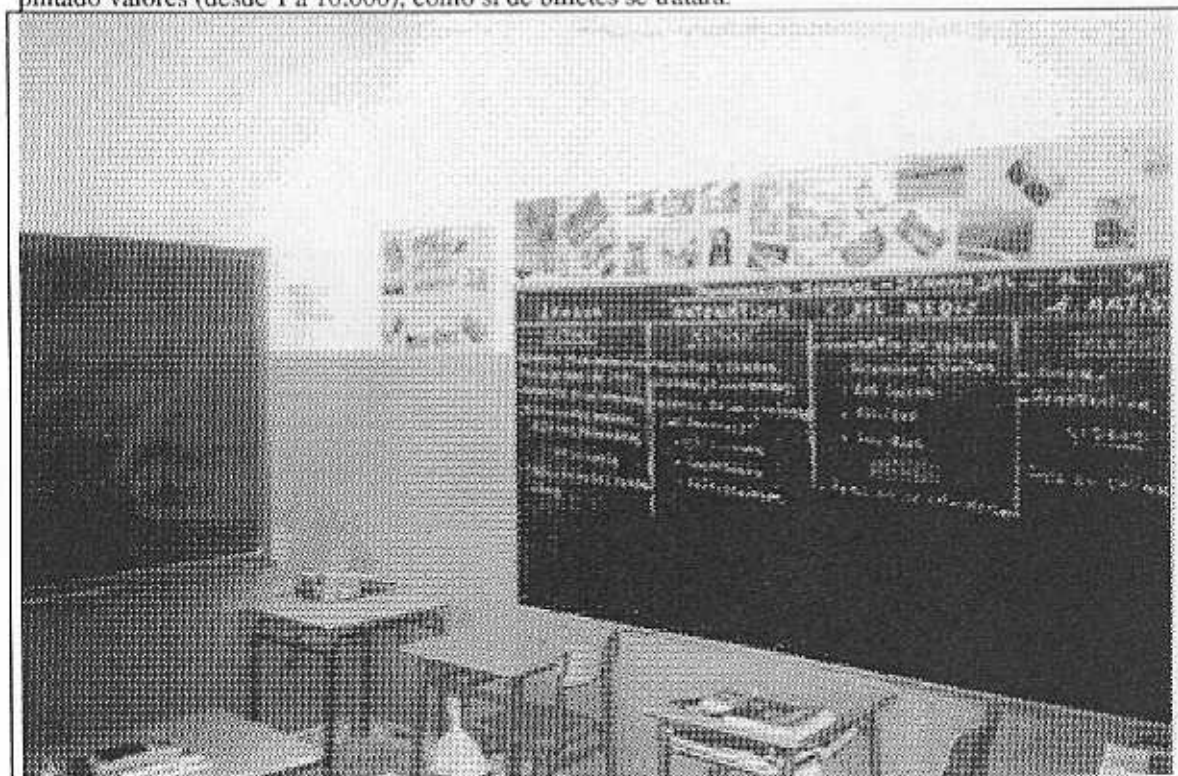


Foto 6. CASO DE QUINTÍN. PIZARRA DE PROGRAMACIÓN Y PIZARRA DE CLASE.

En el *frente* de la clase se encuentran dos pizarras, una de uso para la docencia y otra en la que el maestro refleja la programación semanal. La programación se presenta en las cuatro áreas que imparte el maestro en ese aula: Lengua, Matemáticas, Conocimiento del medio y Educación artística. En la parte inferior de la foto hay que observar la disposición de las mesas, en hileras y con pasillos laterales entre cada mesa. Sobre la pizarra de programación hay dispuestos unos murales realizados por los alumnos sobre *Viajes*.

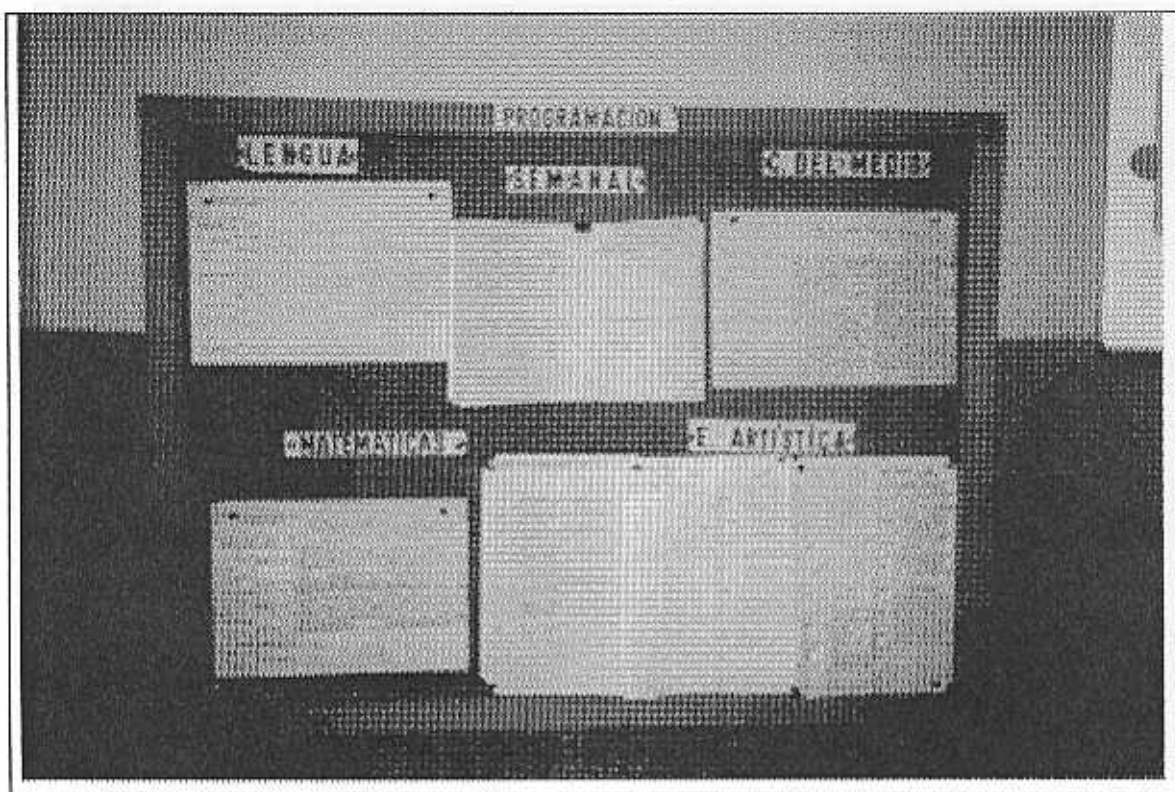


Foto 7. CASO DE QUINTÍN. TABLÓN.

Primer plano del tablón de programación del maestro, en la zona del *frente* de la clase. Un horario semanal y la temporalización de objetivos y actividades en la semana.

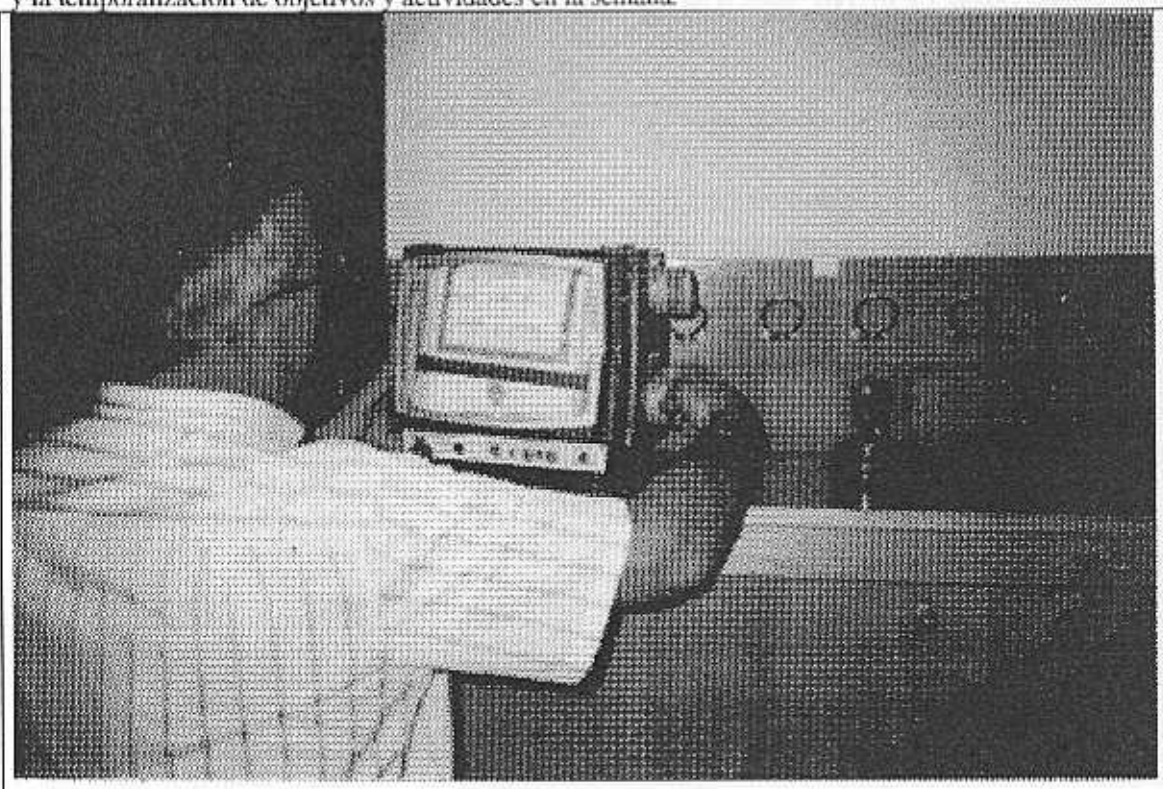


Foto 8. CASO DE QUINTÍN. TELEVISIÓN: PROGRAMA DE LA PAZ.

Sobre una carcasa de un viejo televisor, el maestro acciona un rodillo para que se vayan presentando las páginas de información del *programa* que ofrece ese momento, uno dentro del Proyecto sobre *La paz*, elaborado por los alumnos.

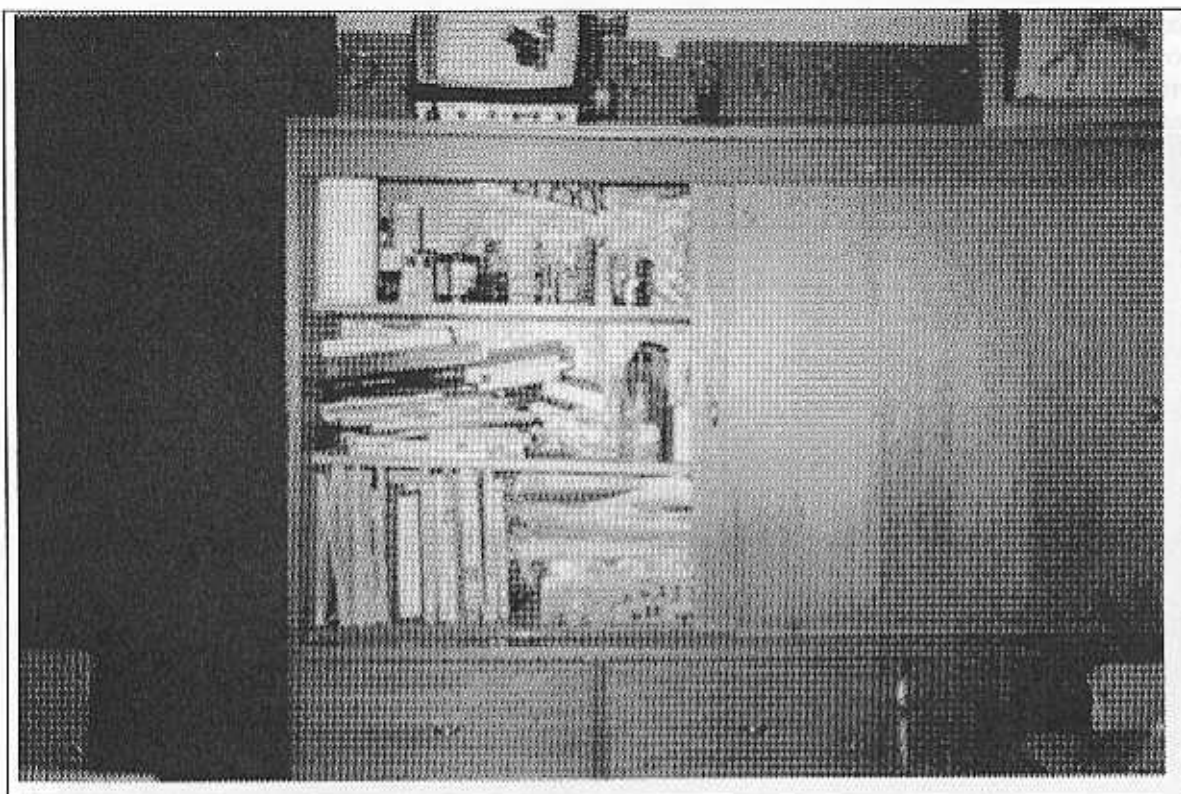


Foto 9. CASO DE QUINTÍN. ARMARIO DE MATERIAL.

En la *espalda* de la clase, esquinado a la derecha, se encuentra el armario de material, en cuyo interior hay almacenados distintos materiales con desorden, posible fruto de usos esporádicos e intensos. De abajo a arriba, proyectos editoriales antiguos, en la primera y segunda balda; pinturas y bolsas de material para materiales en la segunda y tercera, todo con un cierto desorden. Sobre el armario, dos *televisores*, el del Proyecto *La paz* (foto 8) y un antiguo monitor de ordenador con el mismo fin que el anterior aunque vacío.

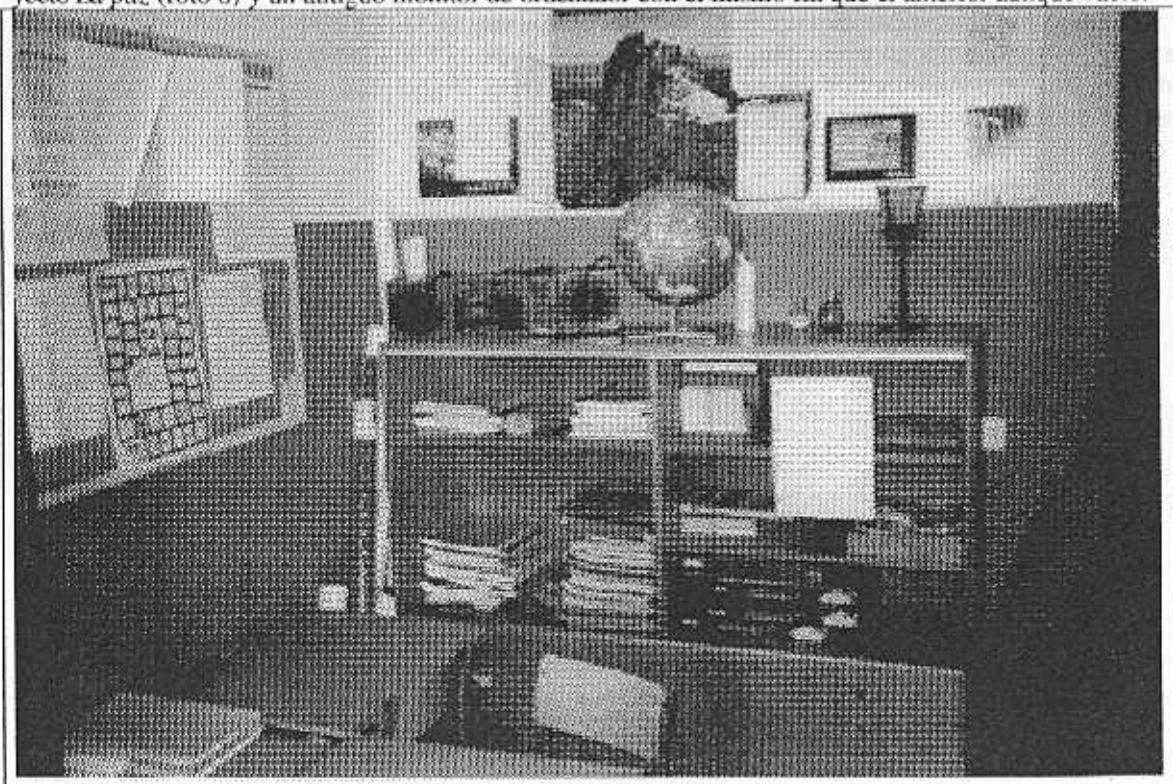


Foto 10. CASO DE QUINTÍN. ZONA DEL PROFESOR.

En el *frente* de la clase, a la izquierda, está el armario del profesor, tras su mesa (fuera de campo). En el armario se aprecia en el cuerpo izquierdo documentos y carpetas, de tipo profesional; y en el derecho juegos

didácticos. A la izquierda, abajo, mesas auxiliares; y arriba otro tablón con listados diversos e información profesional; a continuación papel continuo. Sobre el armario, radiomagnetofón, globo terráqueo y objetos personales. En la parte superior de la foto, un tercer tablón, de corcho blanco, con elementos gráficos y poemas.

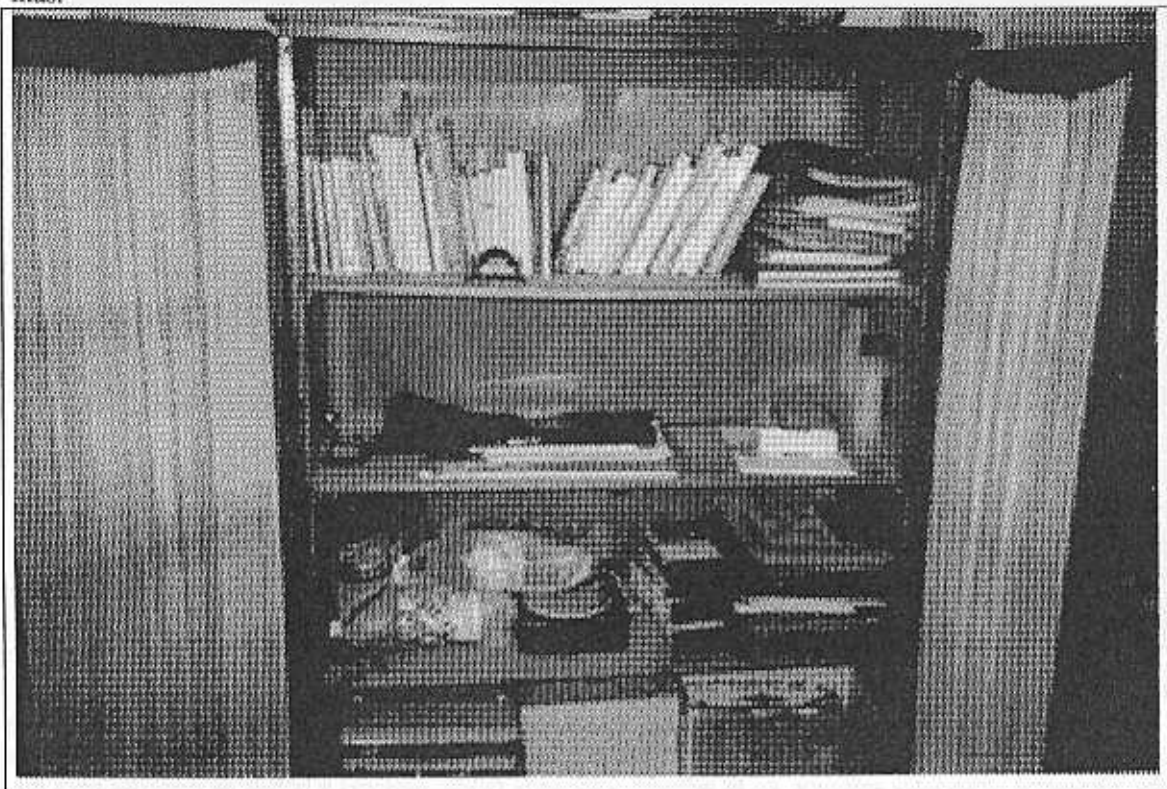


Foto 11. CASO DE QUINTÍN. TUTORÍA, BIBLIOTECA DEL PROFESOR.

En el despacho de tutoría hay un armario. De arriba a abajo, libros y carpetas con contenido pedagógico, en la balda superior; tableros de su asignatura optativa a Religión, en la siguiente balda; refrescos para una fiesta que se celebraría a los pocos días, parte del aparato de pintura automática (foto 12), varias cintas de video de arte y civilización y carpetas de material impreso fabricado por el maestro. La balda más baja está ocupada por cajas con cajas de trabajos de los alumnos.

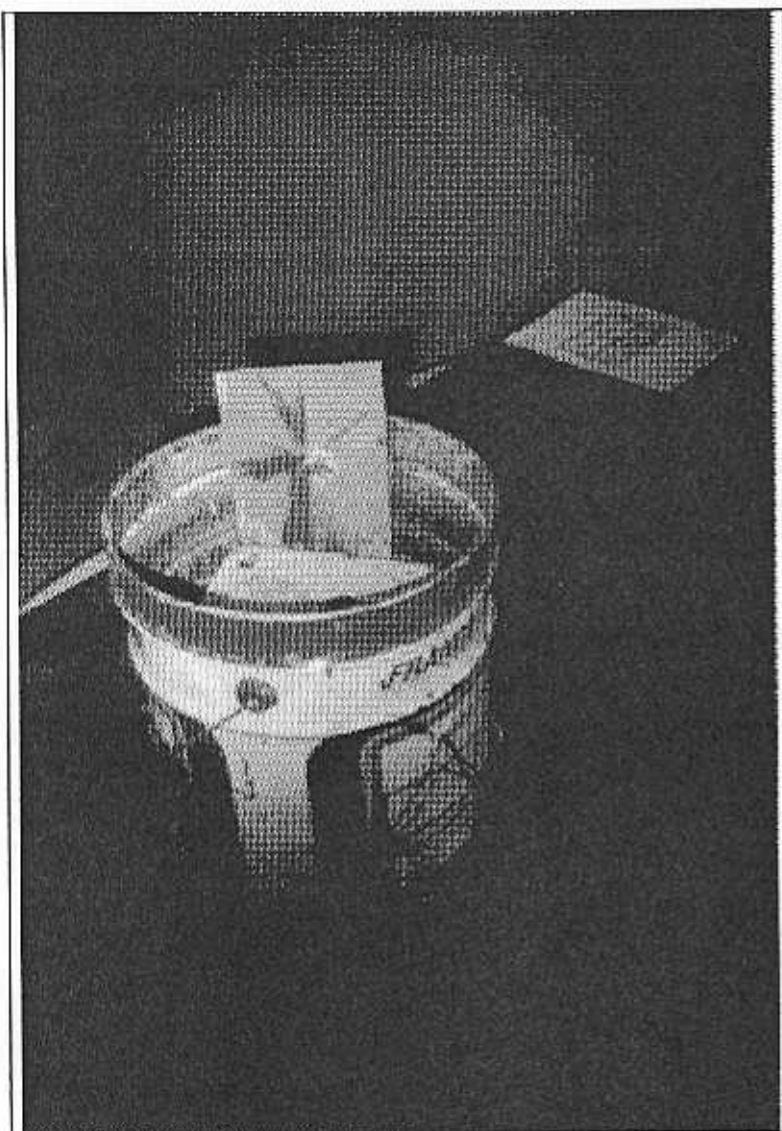


Foto 12. CASO DE QUINTÍN. TUTORÍA, MÁQUINA DE PINTURA AUTOMÁTICA.

La máquina es de tipo casero, un bidón de pintura y un mecanismo de tocadiscos que la hace girar. Los alumnos depositan en el fondo una tarjeta en blanco y van vertiendo pintura plástica. El resultado es la tarjeta que se muestra en el centro de la foto, dentro de la máquina.

En el aula está marcada la diferencia entre zona del maestro y zona de los alumnos. La zona del maestro (que se puede extender a la tutoría, foto 11) dispone de materiales que presenta en clase y usa para preparar las lecciones. Los juegos y aparatos están fuera del alcance de los alumnos, salvo el reproductor de imágenes, para utilizarlos con una finalidad instructiva. Se deja un acceso libre a la biblioteca de aula.

La zona de alumnos es para el trabajo en el que se comparten el material impreso de consulta en la Biblioteca de aula (foto 3) y los útiles de plástica (foto 9) o se gestionan los materiales instructivos para ilustrar al resto de compañeros, como el *televisor* (foto 8), que se utiliza por los alumnos a indicación del maestro; o para realizar tareas derivadas de la instrucción, con aparatos como el reproductor (foto 3). Hay poco atractivo en la búsqueda de