



La formación del profesorado y su vinculación al proyecto curricular del centro

María Clemente Linuesa & Juan José Bueno Aguilar & Ana Belén Domínguez Gutiérrez & Elena Ramírez Orellana

Resumen

La selección de los contenidos del currículum es un elemento fundamental en la toma de decisiones de los profesores en la elaboración de los Proyectos Curriculares de sus centros. A través de ellos podemos conocer a qué criterios otorgan mayor importancia cuando eligen esos contenidos y, por tanto, se puede conocer cuál es en definitiva la cultura por la que opta un centro. En este trabajo hemos tratado de estudiar este tema tal como se ha ido resolviendo en los centros de Castilla y León y en las etapas educativas de Infantil y Primaria. Algunos de estos resultados se exponen en esta comunicación.

Palabras Clave

Diseño curricular, Contenidos de currículum, Selección, Secuenciación y Organización de contenidos.

Abstract

The selection of curricular contents is a basic element when teachers make decisions in the elaboration of the Curricular Projects of their schools. Studying this selection we can know which criteria are more important when teachers choose that curricular contents and, so, it is possible to know which is finally the culture teachers choose for their schools. In the work bellow, we have study this subject along the solution given in the schools of Castille and Leon for the Primary and Infant levels. Some results are exposed in this paper.

Keywords

Curricular design, Curricular contents, Selection, Sequence and Organization of curricular contents.

Introducción

Los contenidos son, sin duda, uno de los elementos claves del currículum, constituyen la base de lo que es la transmisión cultural en la escuela en el más amplio sentido de la palabra. Tradicionalmente los contenidos se seleccionaban por parte de las autoridades ministeriales, canalizándose a través de los libros de texto, que se convertían en auténticos "currícula" cerrados que los profesores seguían de forma casi literal. Hoy, al menos desde un punto de vista teórico, se encomienda a los profesores la tarea de que sean ellos quienes, a partir de un currículum oficial, seleccionen, secuencien y organicen los contenidos para su centro dentro del marco de los denominados Proyectos Curriculares; así estos documentos constituyen el primer ámbito de decisiones de los profesores y son, por tanto, claves para la posterior práctica escolar. A través de los Proyectos Curriculares de Centro se pueden plasmar las peculiaridades de cada escuela y, en consecuencia, hacer opciones pertinentes con ese carácter singular de cada centro: seleccionar contenidos apropiados, optar por líneas metodológicas

que reflejen las preferencias de los profesores en este sentido, organizar el centro según estas opciones, etc.

Una vez puesta en marcha la LOGSE, y realizados en los centros de Infantil y Primaria los llamados P.C.C. (Proyectos Curriculares de Centro), nos pareció de interés estudiar estos proyectos y examinar cómo se habían realizado. Para ello, y ciñéndonos al tema de los contenidos, nos planteamos dos fases en la investigación: en la primera, intentamos conocer la opinión de los propios profesores sobre la selección, secuenciación y organización de los contenidos, a través de un amplio cuestionario; y en la segunda, que estamos realizando en la actualidad, analizamos directamente los proyectos elaborados por los profesores.

El proceso seguido en esa primera fase de la investigación (1) fue el siguiente: en primer lugar, después de debatir entre los miembros del equipo los criterios que podrían tenerse en cuenta en la selección, secuenciación y organización de los contenidos, se concretaron en seis, que denominamos: epistemológico, fáctico,

pedagógico, pragmático, psicológico y socioideológico. Dichos criterios se definieron con precisión estableciendo una serie de rasgos en cada uno de ellos (CLEMENTE Y OTROS, 1994). En segundo lugar, elaboramos un cuestionario en el que se plasmaron las preguntas que nos permitieran conocer la importancia de cada uno de esos criterios en las decisiones de los profesores.

Antes de enviar este cuestionario a los colegios de Educación Infantil y Primaria, seleccionados de todas las provincias de Castilla y León, lo validamos en colegios de la provincia de Salamanca y una vez dispuesto definitivamente lo distribuimos en un total de 186 centros, tanto privados como públicos, seleccionados del siguiente modo: poblaciones menores de 2000 habitantes, 106 colegios; poblaciones entre 2000 y 10.000 habitantes, 56 colegios; y poblaciones de más de 10.000 habitantes, 56 centros. El número de encuestas enviadas fue de 2.363, de las que 715 correspondieron a los centros privados y 1.648 a públicos. Las contestadas fueron 896, que representan un 38% de las remitidas (dicho porcentaje es totalmente satisfactorio como señalan COHEN Y MANION, 1990).

Análisis de los resultados en Educación Infantil y Primaria

Los resultados que vamos a presentar corresponden a las respuestas dadas por 527 profesores de Educación Primaria y 157 de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, pertenecientes a los diferentes tipos de centros (públicos, privados, rurales y urbanos) representativos del total de dicha comunidad. Vamos a realizar tanto el análisis como la valoración de las dos etapas en términos comparativos, lo cual hará más ricos los comentarios sobre los diferentes criterios.

Lo primero que debemos destacar es la relevancia que adquiere el criterio psicológico, que se sitúa veinte puntos por encima del siguiente en ambas etapas educativas; también el criterio pedagógico parece ser tenido en cuenta por los profesores de Primaria e Infantil, seguido, en orden de importancia, del criterio socioideológico, del epistemológico, del pragmático y, finalmente, del criterio fáctico.

A pesar de la homogeneidad de las dos etapas en el orden de importancia otorgado a los distintos criterios, al comparar los resultados hallados en la Educación Primaria respecto a la Educación Infantil, debemos reseñar una diferencia relevante: mientras que el peso de los distintos criterios se diferencia tan sólo en 2 y 3 puntos entre ambas etapas educativas, el criterio epistemológico se distancia en 11 puntos a favor de la Educación Primaria, lo cual es bastante notable. Este hecho se refleja en los siguientes términos, mientras este criterio alcanza en Primaria un 42,48% de respuestas positivas, en Educación Infantil sólo llega al 31,13%, resultado que no es nada extraño y que podría ser previsible, puesto que en la Etapa Infantil no hay una concepción disciplinar del conocimiento y, además, los contenidos se refieren, en gran medida, a materias instrumentales, a conocimientos experienciales, próximos al entorno y a las vivencias del niño y no al estudio de conocimientos científicos y culturales. Más sorprendente resultan los resultados de Primaria en relación a este criterio, puesto que ocupa un lugar intermedio y nuestra hipótesis lo consideraba aún menos relevante, dado que en esta etapa existe cierta tendencia a trabajar más los aspectos formales,

procedimentales y metodológicos que propiamente los contenidos disciplinares.

Una vez detectada esa clara diferencia, vamos a realizar un análisis más pormenorizado comparando rasgos más concretos de los seis criterios (ver figuras 1 y 2).

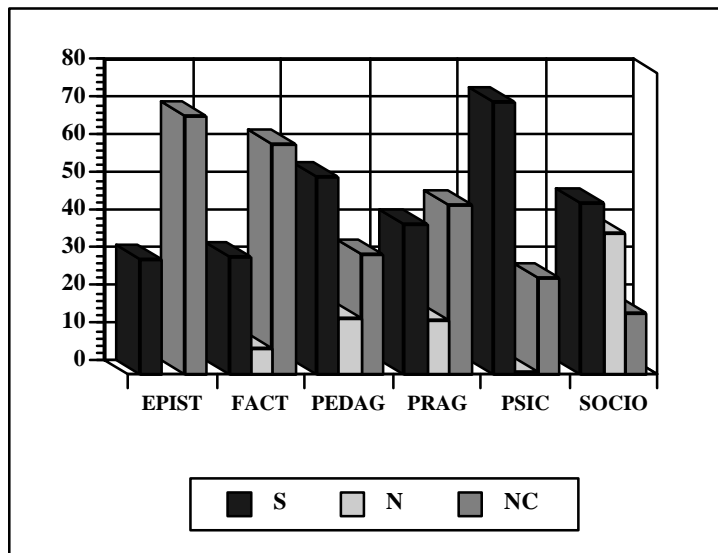


FIGURA 1. Porcentaje medio de respuestas en la Etapa de Educación Infantil en Castilla y León.

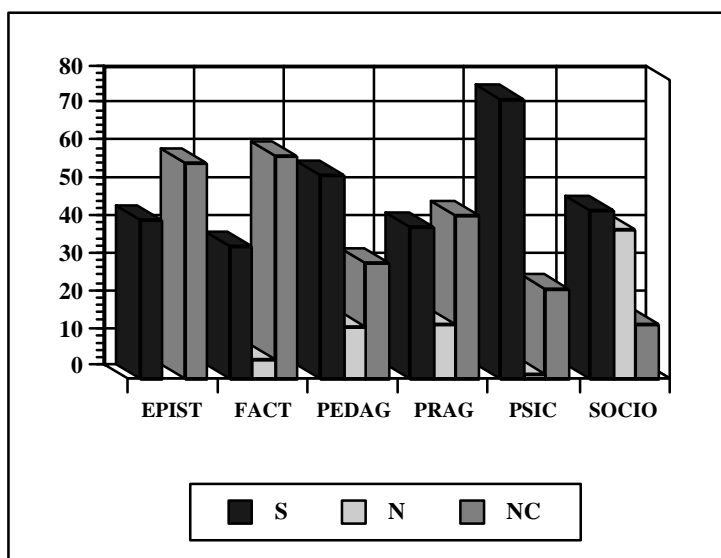


FIGURA 2. Porcentaje medio de respuestas en la Etapa de Educación Primaria en Castilla y León.

Criterio epistemológico. Una primera diferencia que observamos al comparar los datos de Educación Infantil con los de Primaria está en el ítem del cuestionario que se refiere a si los profesores se centran en el ámbito de las materias para seleccionar contenidos. En Primaria las respuestas afirmativas alcanzan un 31,30% (que no es un índice muy alto), mientras que este rasgo es claramente inferior en Educación Infantil donde sólo alcanza el 15,28%, elemento éste que resulta perfectamente coherente con los objetivos y áreas propias de la etapa, como ya se ha señalado más arriba. En otro de los ítem, donde se preguntaba si se eligen temas para desarrollar históricamente o si se reflejan los últimos hallazgos de

la investigación en las distintas materias, se mantiene una diferencia entre Primaria e Infantil de 30 puntos, lo cual sigue siendo igualmente coherente.

El resultado de la etapa educativa de Infantil respecto a este criterio parece bastante lógico y previsible, puesto que los aspectos estrictamente epistemológicos no tienen prácticamente ninguna relevancia en Infantil, donde se trabajan habilidades básicas que no están relacionadas con aspectos metodológicos y científicos de las distintas disciplinas.

Criterio fáctico. Este criterio que alude a la presión que sobre los profesores ejercen los documentos oficiales, las autoridades educativas o las editoriales de textos y materiales escolares, pensábamos que podría haber tenido una importante presencia en la elaboración de los Proyectos Curriculares de Centro; bien porque los profesores siguieran de manera casi determinante lo prescrito en el D.C.B., bien porque se dejaran llevar por una editorial que les gustara, etc.; sin embargo, en contra de este pronóstico, según dicen los propios profesores, parece que estas presiones son poco importantes tanto en Primaria como en Infantil.

Criterio pedagógico. Este criterio es el segundo en importancia tanto en Infantil como en Primaria. Comparando las dos de forma más detallada podemos ver algunos datos de interés. La respuesta al ítem del cuestionario que analizaba si los profesores tienen en cuenta en su selección de contenidos los ya tratados en niveles anteriores y/o los que se verán en niveles posteriores, es claramente afirmativa en el sentido que este aspecto forma parte de las decisiones que los profesores realizan en la selección de contenidos.

Existen 10 puntos de diferencia, a favor de la Educación Infantil en el ítem que hace referencia a la realización de tareas en grupo. Diferencia que indica que los profesores de Educación Infantil parecen dar algo más de importancia al trabajo en grupo.

En relación a si el orden que se utiliza para seleccionar contenidos supone que se opte antes por los propios contenidos que por las actividades, sólo son destacables dos cuestiones: la primera se refiere a la falta de diferenciación entre las etapas educativas de Primaria e Infantil, y la segunda se relaciona con los datos arrojados por las unitarias que, aunque la diferencia sigue claramente a favor de los contenidos (88,2%), se tienen más en cuenta las actividades (11,7%) que en el resto de las categorías analizadas. La similitud de los resultados en Infantil y Primaria resulta especialmente llamativa, puesto que parecería más lógico empezar en Infantil por la selección de las actividades frente a los contenidos, mientras que en Primaria se podría aplicar el orden inverso. Una posible explicación para el caso de Infantil podría ser el que se pensara previamente en grandes núcleos temáticos o centros de interés y que, sólo después de escoger dichos núcleos, el trabajo se desarrollara en torno a actividades sobre los mismos que, básicamente, se repiten como esquemas de acción de unos temas a otros. El grado de especialización de los profesores de Infantil puede provocar el que asuman, casi de forma automática, una manera de trabajar característica de este nivel educativo, que se expresa en ciertos esquemas de actividades con los niños, que luego ilustran con diversos contenidos, lo cual puede explicar los resultados a este ítem.

La máxima diferencia está cuando se preguntaba exactamente: “¿habéis organizado los contenidos de los P.C.C. en torno a grandes temas, bien sean centros de interés, proyectos, etc?”. Las respuestas afirmativas son del 58,59% en Infantil y 26,94% en Primaria. Esta diferencia es lógica si tenemos en cuenta que estas formas de organización curricular siempre tuvieron su origen y máximo interés en edades tempranas. Lo llamativo es que no sea más alto el nivel de respuestas afirmativas, tanto en una etapa como en la otra.

En cualquier caso, es interesante resaltar ciertos datos que corresponden estrictamente al análisis hecho en Primaria y que resumiremos a continuación. Uno de los asuntos más notables del criterio pedagógico es el peso que tienen los objetivos en la selección de los contenidos, nada menos que un 98,1% de los profesores dicen observar este orden. Ello no es de extrañar si tenemos en cuenta que toda una corriente, la *Pedagogía por Objetivos*, en la que se formaron o reciclaron la inmensa mayoría de profesores, cambió la mentalidad planificadora de éstos, sobre todo en Primaria, otorgando un papel de primer orden a los objetivos frente a los contenidos, que quedaron desbancados como simples medios para el cumplimiento de los primeros, centro y principio secuencial de todo programa educativo.

También en la secuenciación de los contenidos, los objetivos son el eje desde el que se toman decisiones, siendo el 91,08% de los profesores los que parecen tomar los objetivos como punto de partida para secuenciar.

Otro aspecto que parece condicionar la toma de decisiones en Primaria, tanto en la selección como en la secuenciación de los contenidos, es la propia organización del centro. En la selección, el 83,11% dice tener presente cómo está organizado el centro para seleccionar contenidos adecuados a éste. En cuanto a la secuenciación, el 95,63% dicen estar influidos por los recursos del centro y por el contexto. Curiosamente sólo el 36,43% dicen estar condicionados por el centro a la hora de organizar los contenidos, en tanto que el 58,25% dicen no tenerlo en cuenta, lo que sin duda parece una pequeña contradicción.

Un principio pedagógico que muchos profesores dicen observar es el del *activismo*, ello se refleja en algunas respuestas que vamos a comentar. Preguntados por el peso que tienen las actividades individuales de los alumnos para seleccionar contenidos otorgan un 71,34% de síes y ningún no (el 28,65% no contesta). Otro rasgo propio de la pedagogía activa se refiere a la importancia que dan a que el alumno realice pequeños proyectos de investigación, el 75,33% contestó afirmativo a la pregunta de si organizan las materias de manera que los alumnos puedan realizar pequeños trabajos de investigación. Asimismo, el peso de las actividades en la secuenciación de los contenidos del P.C.C. tiene un valor mayor que otros elementos, 55,59%.

Criterio pragmático. Este es, junto al criterio fáctico, el que parece tener menor importancia para los profesores de Primaria e Infantil. Las diferencias más notables se refieren al ítem que preguntaba a los profesores si seleccionaban los mismos contenidos curso tras curso sin apenas variaciones, contestando afirmativamente el 45,22% de los profesores de Infantil, y tan sólo el 29,54% de los de Primaria.

Curiosamente donde ha tenido lugar un cambio más radical en la configuración de las áreas de contenidos que propone el Ministerio es en Educación Infantil, pero quizás los profesores no ven en estos cambios legislativos la necesidad de reconsiderar la selección de los contenidos en sus proyectos curriculares y utilizan más sus rutinas y experiencias pasadas.

El otro cambio tiene un sentido distinto, hace referencia a lo preguntado en otro de los ítems, respecto a si están de acuerdo con la afirmación sobre que la secuencia está condicionada por el tiempo de que se dispone para desarrollar los contenidos; en este sentido, el número de respuestas afirmativas es claramente menor en Educación Infantil que en Primaria. Los profesores de Educación Infantil con un 45% de respuestas afirmativas parecen estar menos condicionados que los de Primaria con un 63,18%. La explicación puede estar, quizás, en que el ritmo de los profesores de Infantil está menos condicionado, puesto que los contenidos (como etapa no obligatoria) no son tan determinantes para los cursos sucesivos; no porque no cumpla también esta función propedéutica, sino porque la etapa tiene un carácter más global y circular en sí misma.

Criterio psicológico. Este criterio tiene una importancia similar en Primaria y en Infantil. Lo que merece la pena destacar son algunos aspectos concretos como la diferencia de más de 20 puntos que observamos en el ítem que hace referencia a si se tienen en cuenta las carencias escolares anteriores de los alumnos al seleccionar contenidos. Las respuestas afirmativas son del 61,14% en Infantil mientras en Primaria son del 84,44%, no es un resultado atípico si tenemos presente que los niños de Infantil han estado escolarizados muy poco o incluso nada anteriormente; por tanto, no es tan necesario retomar posibles carencias escolares, lo cual sí es relevante en Primaria.

También hallamos algunas diferencias en los aspectos que tienen que ver con principios de aprendizaje, ante la pregunta de si seleccionan contenidos que propician el constructivismo el 60,89% de profesores de Educación Infantil responden afirmativamente, frente a un 50,66% de Primaria. Cuestión ésta en la que no vemos razón para que se contemplen ningún tipo de diferencias, puesto que es igualmente aplicable en una etapa y en otra. Mayor distancia hay en las respuestas a la pregunta de si seleccionan contenidos que propician la acción, 75,15% de síes en Educación Infantil, frente al 59,58% en Primaria. Estos resultados son bastante coherentes con lo que es propio de la etapa de Educación Infantil. No parece tan lógico que tenga menos relevancia en Primaria, aunque podría quedar explicado porque al ser una etapa de seis cursos, pudiera ser que se diera importancia a estos principios en los primeros y menos en los últimos, y al hacer la valoración global como etapa se produzca una reducción previsible en los primeros cursos. Quizá otro ítem explique esta bajada, puesto que cuando se pregunta por la importancia que otorgan al principio de reflexión se invierten los porcentajes, mientras en Infantil es de 63,69%, en Primaria se alcanza un porcentaje de respuestas afirmativas del 81,40%.

En la etapa Primaria debemos destacar lo mucho que los profesores dicen tener en cuenta el nivel de desarrollo de los alumnos tanto en la selección como en la organización de los contenidos. Al preguntarles si consideran la capacidad de los niños

y su nivel evolutivo, curiosamente, se alcanzó el nivel de respuestas afirmativas mayor de todo el cuestionario, 98,67%.

Criterio socioideológico. No cabe destacar diferencias entre las dos etapas que venimos analizando, en cuanto a los ítems que caracterizan este criterio. Las cuestiones socioideológicas no parecen ser el aspecto que más preocupe a los profesores a la hora de seleccionar contenidos, situándose en un nivel intermedio respecto a los otros criterios que hemos valorado. Este criterio se refería a cómo influyen los valores en la selección de contenidos y, en este sentido, merece la pena resaltar tanto las respuestas positivas como las negativas de algunos ítems en particular. Así, más del 96% de los profesores en ambas etapas dicen incluir temas que tienen que ver con asuntos de actualidad, que además no forman parte de la tradición disciplinar, entre ellos el ecologismo, la educación para la paz o el consumo. En consonancia con lo anterior eligen temas que sean útiles, vitales y prácticos en la vida del niño. También dicen conceder peso a valores democráticos en la selección de contenidos, aunque en menor número de casos parecen no tenerlos en cuenta.

Ante la pregunta de si se tienen en cuenta las carencias de origen socioeconómico que repercuten en algunos niños, sólo en torno al 16% dicen observarlas, aunque nadie se pronuncia diciendo que no las tienen en cuenta, ya que alrededor del 81% restante quedaron en blanco.

Es preciso resaltar que cuando se les pregunta si se excluyen temas “poco escolares o académicos” como la sexualidad, educación vial, derechos humanos, etc., en torno al 95% dicen no. Cuando se les preguntaba si consideraban que hay contenidos sexistas, alrededor del 76% responde que no y del 26% que sí; sin embargo, un 75% dice no verse influido por esto a la hora de elegir los contenidos.

Conclusiones

Del análisis de los resultados que acabamos de presentar se pueden extraer las siguientes consideraciones:

Es preciso resaltar un alto grado de *homogeneidad* en las respuestas de los profesores, tanto de Educación Infantil como de Primaria de los distintos centros, lo que desvirtúa que los centros seleccionen sus contenidos según su propia singularidad e identidad; si bien, es preciso reconocer que los documentos oficiales, que como es sabido son de carácter prescriptivo, determinan pormenorizadamente bloques temáticos, temas, subtemas y hasta ejemplos. Además, esta gran uniformidad podría explicarse porque el proyecto se exigió en un determinado momento con un carácter un tanto burocrático, más que como un proceso de elaboración reflexiva y paulatina de cada centro.

Otro hecho que hemos constatado es una tendencia general e inequívoca a tener en cuenta *aspectos psicológicos* a la hora de seleccionar, secuenciar y organizar los contenidos. Esto no resulta extraño si tenemos en cuenta el proceso general de psicologización que ha sufrido la escuela y la sociedad. Decimos la escuela refiriéndonos estrictamente a los centros donde se imparte Educación Infantil y Primaria, porque es bastante probable que este fenómeno no se observara en la Educación Secundaria, donde el criterio epistemológico prevalecería sobre los demás, como

consecuencia de la importancia que se otorga a las materias de estudio o contenidos culturales. Este proceso de psicologización creemos que se debe a tres razones fundamentalmente: en primer lugar, que la psicología se ha convertido en referente máximo de muchos profesores a la hora de plantear sus proyectos educativos; en segundo lugar, la influencia que la psicología, sobre todo de corte conductual, ha ejercido en los modelos curriculares tecnicistas; y, en tercer lugar, ciertas interpretaciones erróneas de principios propios de la psicología genética (como el constructivismo, el aprendizaje por descubrimiento, el activismo), que han conducido a una defensa de los contenidos como algo marcadamente procedimental.

Este predominio de lo psicológico contrasta con algunos de los aspectos que constituyen el *criterio socioideológico*, que son detectados en muy escasa medida por los profesores. A pesar de que en las líneas programáticas del Currículum Básico se establece la fuente sociológica como un fundamento equiparable a la psicológica, esto no parece que trascienda ni siquiera de forma parecida en los Proyectos Curriculares de Centro; cuando sería precisamente en este ámbito del diseño donde los aspectos sociales y culturales, de ser considerados importantes, tendrían mayor sentido. Los profesores no parecen tener en cuenta las carencias socioeconómicas de los alumnos. Ante este hecho, podemos dar varias interpretaciones: por un lado, lo más inmediato es concluir que los profesores son poco sensibles a la problemática social, aunque esta explicación es tentadora por su simplicidad, probablemente sea inexacta. Por otro lado, se buscan explicaciones psicológicas a aspectos como el rendimiento de los alumnos, el fracaso escolar, en lugar o además de razones socioeconómicas. Finalmente, la presión que ejercen unos niveles escolares sobre otros, hace que los profesores tiendan a mirar hacia adelante para no crear lagunas que puedan ser problemáticas para los años posteriores, tratando de cumplir los niveles establecidos a pesar de las condiciones, a veces deficitarias, de los alumnos.

En un orden más netamente *pedagógico*, el modelo que subyace a la realización de estos proyectos refleja claramente una visión tecnicista de la planificación. Los profesores realizan su selección de contenidos siempre a partir de unos objetivos fijados previamente y desde ellos se van marcando el resto de los componentes. Este hecho puede dar lugar a que no se seleccionen contenidos de un gran valor educativo, si no responden a la consecución de determinados objetivos, que normalmente pudieran estar formulados en términos de conductas más o menos concretas. En definitiva, los contenidos no se seleccionan por su valor formativo-cultural, sino en función de los fines previos, en lo que creemos que es una infravaloración del papel cultural que ostentan los contenidos en la escuela. Nuestra idea es que la selección de los contenidos puede tener entidad suficiente para ser el eje que permita una selección u opción cultural determinada para un centro. No estamos en contra de que los objetivos marquen el inicio de un proyecto, pero sí de que lo predeterminen. Los contenidos pueden ser igualmente relevantes como fuente de inspiración de un P.C.C. y quizá de ello emanen objetivos que de otro modo no se hubieran propuesto.

Un dato que nos ha parecido digno de comentar es el de la escasa importancia que los profesores dicen conceder a su preparación y experiencia educativa para seleccionar contenidos.

Esto es notable si tenemos en cuenta que es característico de la actividad del profesor sentirse seguro ante rutinas, realizar tareas porque su experiencia les muestra si son o no interesantes, incluso porque esa experiencia hace que las dominen. La explicación ante tal asunto puede estar en que la elaboración de los proyectos de centro es una misión completamente nueva para el profesor y en ella, precisamente, la selección de contenidos es el propósito fundamental. Es posible que los profesores no hayan creado todavía los mecanismos y hábitos para reflexionar sobre los contenidos a partir de su experiencia, dado que, ni en su formación inicial ni permanente, esto estaba contemplado como una estrategia de interés formativo, tan sólo se llevaba a cabo a través de intercambios de experiencias en los encuentros de los movimientos de renovación pedagógica.

Perspectivas para una formación reflexiva del profesorado

Los datos que hemos comentado ponen de manifiesto que los profesores cuando tienen que tomar decisiones sobre la elaboración de Proyectos Curriculares aplican criterios muy uniformes para configurar dichos proyectos. Puesto que, según la LOGSE, este ámbito corresponde a los profesores y debería permitir que esas decisiones se configuraran en función de las peculiaridades de los centros y de los estilos de trabajo compartidos, sospechamos que la falta de reflexión sobre estas particularidades ha provocado esta homogeneidad. Por tanto, se podrían tomar ciertas medidas en relación a la formación del profesorado conducentes a impregnar a dichas tareas de un sentido del cual ahora carecen, por la falta de familiarización de los profesores con un enfoque reflexivo en la elaboración de Proyectos Curriculares. Aunque, otras medidas pudieran hacer hincapié en cuestiones relacionadas, por ejemplo, con los plazos temporales de realización de los proyectos, con la mayor estabilidad de las plantillas docentes, etc.; existen, desde nuestro punto de vista, otra serie de medidas que afectarían más a lo que se denomina comúnmente como formación permanente e inicial del profesorado.

Por lo tanto, de todo el trabajo anterior nos atrevemos a plantear algunas líneas de actuación que con carácter orientador pudieran servir para la planificación de posibles planes de formación de profesores o como principios que impregnen las decisiones que hayan de tomarse en materia de elaboración de Proyectos Curriculares, Proyectos Educativos y similares. Para ello sugerimos algunas propuestas:

a) Propuestas encaminadas a modificar las estrategias de trabajo de los profesores:

Estas líneas estarían presididas por una idea fundamental: *la formación a través de la reflexión*.

- Crear grupos de trabajo en los centros para reflexionar sobre su singularidad y sus necesidades, lo que les permitiría realizar opciones curriculares realistas y particulares para sus centros. De todo ello se derivarían líneas para mejorar su formación, acordes con sus necesidades.

- Complementariamente, se fomentaran los intercambios y comunicaciones entre los profesores creando diversos órganos de



difusión como revistas de experiencias, escuelas de verano, seminarios, etc.

- Facilitar la creación de grupos de trabajo capaces de crear materiales, proyectos de calidad, que sirvieran como ejemplos para los profesores.

Estos elementos de la formación para la reflexión se expresan en lo que podemos denominar modelos de formación permanente de abajo-arriba, los cuales harían surgir desde los centros o comunidades escolares demandas contextualizadas y ajustadas a la realidad, lo que iría unido no tanto a la burocratización de la formación permanente del profesorado, y su vinculación con asuntos económicos y administrativos, como a una idea ligada al enriquecimiento del ejercicio profesional.

b) Sugerencias respecto a cambios en los contenidos de su formación.

Como hemos visto la formación de los profesores ha estado demasiado saturada de aspectos psicológicos; por otra parte, en el ámbito de lo pedagógico, la mayoría de los profesores se formaron en una línea claramente tecnicista. Ello nos lleva a plantear la necesidad de que reciban contenidos de carácter sociológico que les permitan reflejarlos en sus líneas de comprensión de la sociedad, del papel que tiene la escuela en la transmisión cultural y en la interpretación de su propio desempeño profesional dentro de su contexto educativo. Por otra parte es necesario que conozcan modelos y ejemplos curriculares de carácter procesual y práctico.

NOTAS

(1) Esta investigación ha podido ser realizada gracias a la financiación de la Junta de Castilla y León.

Referencias bibliográficas

CLEMENTE, M.; BUENO, J.J.; DOMÍNGUEZ, A.B. y RAMÍREZ, E. (1994). Análisis de los PCC en Educación

Infantil y Primaria en Salamanca. Estudio de opciones a la selección de contenidos de etapa. *Aula de Innovación Educativa*,

31, 63-68.

COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativos*. Madrid: La Muralla.

Dirección de los autores:

<p>MARÍA CLEMENTE LINUESA, ANA BELÉN DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, ELENA RAMÍREZ ORELLANA</p> <p>Universidad de Salamanca Facultad de Educación Departamento de Didáctica y Organización Escolar Paseo de Canalejas, 169 37008- Salamanca</p>	<p>JUAN JOSÉ BUENO AGUILAR</p> <p>Universidad de La Coruña Facultad de Educación Departamento de Didáctica y Organización Escolar La Coruña</p>
---	--

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

CLEMENTE LINUESA, María & BUENO AGUILAR, Juan José & DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, Ana Belén & RAMÍREZ ORELLANA, Elena (1997). La formación del profesorado y su vinculación al proyecto curricular del centro. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm>].