



# Materiales curriculares y formación del profesorado

■ M. Nieves Ledesma Marín

## Resumen

Los materiales curriculares, como mediadores de la cultura, tendrían que ser un medio de apoyo auxiliar para el aprendizaje y no un fin en sí mismos, como así viene ocurriendo. Es necesario que la formación del profesorado potencie la reflexión sobre el uso de los materiales curriculares en situaciones educativas concretas, desvelando si estos usos son coherentes con los propósitos educativos que se persiguen y desarrollando estrategias que posibiliten usos más variados y más pedagógicos de los mismos: seleccionándolos, adaptándolos, elaborándolos y evaluándolos.

## Palabras Clave

Materiales curriculares, Formación del profesorado, Investigación-acción.

## Abstract

Curricular resources must be used like a auxiliary help for the learning. Its necessary the teacher education promotes the reflection about uses of the resources in specific educational situations, seeing if these uses are coherent with a educative intentions and making possible a use more diversified and more pedagogic: selecting them, adjusting them, making them and evaluating them.

## Keywords

Curriculars resources, Teacher education, Action-research.

## I. Los materiales curriculares: El estado de la cuestión

Los materiales curriculares, es decir cualesquiera medios que se empleen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, son mediadores de la cultura. Son los que reflejan «el texto» de la cultura no inmediata permitiendo la difusión de la misma; es ésta, por tanto, su función específica «objetiva» como recursos al servicio de la enseñanza. El valor intrínseco de los materiales curriculares en el mundo educativo viene dado por el hecho de que nos presentan los contenidos objeto de aprendizaje. Así pues, como mediadores de la cultura, los materiales son inevitables y necesarios en el proceso educativo. Ahora bien habría que señalar también que materiales curriculares como los libros de texto sirven a otros objetivos, tienen otra función añadida, «subjetiva»: el control del currículum y de la práctica de la enseñanza (APPLE, 1989). La escuela «enseña no sólo lo que dice enseñar (currículum explícito), sino también a través de éso que dice enseñar (currículum oculto) y de lo que oculta (currículum nulo)» (GIMENO, PÉREZ, GÓMEZ 1983, 17). Trasladando ésto al ámbito de los materiales curriculares bien

podría afirmarse la existencia de esta función latente, subjetiva, en los mismos. XURXO TORRES (1989) denomina a los materiales curriculares como «productos políticos» porque reproducen unas determinadas concepciones ideológicas, una específica visión de la realidad: el «capital cultural» de los grupos dominantes; determinando cómo es la realidad y por qué y de qué forma, quién, cómo y cuándo podemos intervenir en ella. Es decir, tienen la función añadida de socializar a los individuos en un determinado modelo de sociedad. SOPEÑA(1994) irónica y amablemente ha explicitado la ideología del nacional-catolicismo que impregnaba los libros de textos escolares en el periodo franquista.

Actualmente la escolarización está organizada en torno al consumo del libro de texto. El monopolio de uso de este tipo de materiales se convierte en un fin en sí mismo y no en un medio de apoyo auxiliar para el aprendizaje, empobreciendo la función del profesor y enmascarando una insuficiente formación del mismo.

Además, la producción de materiales curriculares la realizan generalmente personas ajenas a la situación de enseñanza: las editoriales. Estas interpretan los contenidos obligatorios legislados

por la Administración determinando los objetivos, contenidos y actividades escolares; es decir, estructurando y cerrando el currículum. Son ellas quienes deciden qué y cómo debe hacerse en las aulas, por tanto son quienes conforman el currículum real. De esta forma se excluye al profesorado de la toma de decisiones acerca del currículo (tarea que profesionalmente le corresponde), lo que provoca una falta de autonomía y una desprofesionalización del docente. Así si el profesor se ciñe exclusivamente a los libros de texto, éstos le sustituyen e impiden que su trabajo esté bajo su control profesional. Y de esta manera, «los mejores materiales pueden convertirse en los peores» (SANTOS GUERRA, 1991, 31).

Otro inconveniente añadido es que las editoriales no diseñan la mayoría de los materiales en función de los alumnos sino en función de las necesidades de los profesores, ya que son éstos quienes más apoyo buscan en ellos y quienes deciden que sus alumnos los usen y comprenden.

Algunas características de los libros de texto, de estos peculiares materiales curriculares dominantes en las aulas, son las siguientes (IMBERNON, 1985; CASAMAYOR, 1985 y TORRES, 1987, 1989):

- Presentan un saber universal y cerrado, aparentemente verdadero que no estimula ni el descubrimiento, ni la investigación, ni el análisis crítico en los alumnos.

- Presentan fragmentadamente el conocimiento en disciplinas («currículo puzzle»), de forma que se favorecen poco las experiencias más interdisciplinares; lo que obstaculiza el tratamiento de temas más prácticos y las preguntas más vitales (que no pueden confinarse dentro de los límites de las áreas disciplinares). Esta situación puede originar dificultades de aprendizaje y lagunas de comprensión en los alumnos.

- La selección de contenidos que incluyen se presenta bajo una pretensión de neutralidad ideológica, que no es tal. Los materiales presentan una determinada información, «seleccionan de entre lo que es comunicable aquéllo que realmente comunican» (GIMENO SACRISTAN, 1991, 10).

- Presentan un contenido no contextualizado en el ambiente sociocultural del alumno. La pretensión de cientificidad relega la cultura de la vida cotidiana a un plano no esencial. No se reflexiona acerca de las experiencias cotidianas de los alumnos, ni se promueve el contraste de lo estudiado con la realidad sino que se memoriza «una realidad lejana».

- No recogen la actualidad más inmediata, ya que los nuevos conocimientos tardan en acceder a los libros de texto.

- La comunicación libro-alumno es unidireccional; por tanto no tiene en cuenta las características de los alumnos (su nivel evolutivo, su forma y ritmo de aprendizaje), ni sus conocimientos previos, ni sus intereses. Y ofrecen una única línea de aprendizaje, una enseñanza uniforme inadecuada en el tratamiento de la diversidad, que requiere flexibilidad e individualización.

- Inhiben las relaciones personales de los alumnos entre sí y de éstos con el profesor, e igualmente las relaciones entre profesores; anulando la necesidad de interacción entre colegas.

## II. Formación del profesorado generadora de usos críticos de los medios

Antes de iniciar cualquier cambio educativo, antes de introducir cualquier innovación educativa en las aulas, es preciso reflexionar sobre los principios teóricos más globales que sustentan y justifican ese cambio y tener en cuenta que son necesarias acciones coordinadas y coherentes en las diversas áreas implicadas; ya que habitualmente los cambios puntuales y aislados no suelen prosperar.

En un intento de buscar coherencia y racionalidad, es esencial que el **profesorado** reflexione acerca del por qué y para qué se enseña y acerca del qué y cómo debiera enseñarse y, posteriormente, pensar cómo debieran ser los materiales curriculares a utilizar y cómo hacer un uso educativo de los mismos acorde con las finalidades educativas previamente definidas.

Los profesores deberían ser los protagonistas activos, reflexivos y creativos de su propia práctica, asumiendo sus responsabilidades profesionales e intentando que su práctica educativa se base en un cuerpo teórico bien fundamentado y en una selección de principios educativos bien definidos.

Es imprescindible una adecuada formación del profesorado en la que se reflexione acerca de la práctica docente para que el profesorado disponga de una disposición reflexiva y crítica hacia su quehacer profesional. Además del «saber» el docente debe «querer hacer», debe tener una actitud abierta a la innovación; una llave esencial para el cambio es motivar e incentivar al profesorado acerca de la necesidad de ese cambio. Igualmente el profesor debe «poder hacer», para lo cual es preciso (entre otros ajustes, claro) modificar las condiciones laborales de los docentes. Algunos autores, como GIMENO SACRISTÁN (1991) y TORRES (1987), proponen disminuir el número de horas de docencia directa para que los profesores dispongan de más tiempo para planificar y evaluar su trabajo, y para actualizarse profesionalmente; de lo contrario, estaremos provocando que «no exista tiempo para pensar» (TORRES, 1987, 128).

Más concretamente en el terreno de los materiales didácticos, los profesores deberían romper el monopolio de uso del libro de texto y transformar sus costumbres y hábitos profesionales de consumo. Aunque dado que los materiales curriculares no son un elemento aislado y autónomo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que están relacionados y condicionados por las distintas variables implicadas en estos procesos, habría que propiciar cambios coordinados y coherentes en éstas.

Actualmente existe una enorme diversidad de materiales que codifican la cultura con distintos lenguajes: materiales escritos (son los dominantes), audiovisuales, informáticos, acústicos, objetos reales ... Cada medio es soporte de determinados códigos o sistemas de símbolos que permiten distintas posibilidades para la representación de la realidad y la expresión sobre la misma. Dada la multiplicidad de lenguajes existentes en nuestra sociedad actual es conveniente que los alumnos estén alfabetizados en todos ellos. Sería muy útil aprovechar pedagógicamente las diversas posibilidades que ofrecen los diferentes materiales, adaptando así la enseñanza a los distintos estilos cognitivos de aprendizaje de los alumnos. Con esta renovación de la comunicación cultural en

la escuela, sin duda ésta se asemejaría más a la sociedad en que vivimos y por tanto educaría mejor «para la vida».

Los docentes deberían utilizar en sus clases una amplia gama de recursos didácticos, de fuentes de conocimiento, de forma que con los distintos materiales se favorezca la comprensión y expresión de los alumnos en los distintos lenguajes comunicativos. Lo que debería evitarse es la utilización del libro de texto como una única fuente de aprendizaje, de manera que no sea únicamente la cultura impresa la que tenga cabida en el aula ya que en el entorno inmediato del niño coexisten diversos lenguajes.

Sería conveniente la existencia de una Mediateca de Aula que aglutinara materiales colectivos, aportados tanto por el profesor como por los alumnos: material audiovisual (diapositivas, videos,...) e informático, revistas, periódicos, libros de texto, diccionarios, enciclopedias, atlas, libros, cuentos, novelas, monografías, material lúdico, etc; igualmente sería muy útil aprovechar los distintos recursos existentes en el entorno local inmediato del alumno, fuera de la escuela.

El problema no se centra tanto en usar los libros de textos, sino en utilizarlos mimética e irreflexivamente sin adaptar la práctica docente a las particularidades del hecho educativo concreto; permitiendo que instancias ajenas a las necesidades específicas de cada aula concreta, estructuren y determinen de forma generalizada y homogénea la actividad escolar en situaciones educativas diversas.

A través de un análisis de la práctica docente deberían potenciarse y favorecerse usos más pedagógicos de los medios didácticos: adaptándolos a las situaciones de aprendizaje concretas, ampliándolos, utilizándolos como materiales de referencia que susciten aprendizajes significativos -contrastando, discutiendo-, complementándolos con otros o incluso creando materiales propios en diferentes soportes (escrito, visual, sonoro...). Los profesores deberían seleccionar, adaptar, crear y evaluar los materiales curriculares que van a utilizar en sus aulas; obviamente esto requiere motivación, tiempo y esfuerzo adicionales por parte del profesorado.

Considero necesario que la formación del profesorado (tanto inicial como permanente) atienda específicamente a este ámbito curricular; que quizá por ser más concreto, más práctico, pueda extender su influencia en otros elementos curriculares.

En los cursos de formación del profesorado, para potenciar un uso reflexivo de los materiales curriculares debería iniciarse una reflexión compartida (entre profesionales de la enseñanza) mediante debates en los que se consensuaran los criterios de calidad acerca de los medios y se evaluaran distintos recursos didácticos; tanto desde un punto de vista técnico, como socio-político (para desvelar el mencionado currículo explícito, oculto y nulo de dichos materiales: quién elabora los materiales, por qué y para qué) y desde un punto de vista didáctico evaluando la potencialidad educativa que cada material tiene en orden a favorecer procesos de aprendizaje significativos.

En esta formación no se trataría únicamente de analizar documentos (escritos, audiovisuales o informáticos) sino, y fundamentalmente, de **reflexionar crítica y creativamente acerca del uso de estos recursos en situaciones de aula concretas**. Hay que partir de experiencias prácticas personales (en el caso de

profesores en servicio) u observadas (en el caso de profesores en formación, por ejemplo, durante su periodo de prácticas), en donde se analizaran y definirían los criterios para la selección de éstos en cada área y nivel específicos, en cada aula, en cada situación educativa concreta tomando como referentes los propósitos educativos y se valorarían didácticamente los usos más adecuados de los materiales curriculares en función de estos propósitos. De manera que las tareas propuestas no giren en torno al medio seleccionado sino en torno a la consecución de estos propósitos, de estas finalidades.

A mi modo de ver en este aspecto se encuentran los errores de no pocos cursos y proyectos. Por ejemplo, el marco curricular del Proyecto Mercurio (de integración curricular del video en la enseñanza) explicitado en el documento «Perfeccionamiento del profesorado en Medios Audiovisuales» (I. T. E., 1985) sí pretendía promover un uso reflexivo de los medios y enfatizaba la formación del profesorado como proceso de investigación en el aula; pero estos objetivos no fueron reflejados en el diseño de la formación de profesores propuesta (y tampoco en el posterior desarrollo de la formación que han realizado los asesores de medios audiovisuales -MAVs- en los Centros de Profesores y de Recursos -CPyRs-) donde ha primado un enfoque técnico a expensas de un enfoque didáctico y donde se ha potenciado la producción y el análisis de documentos audiovisuales y no el análisis del uso de los MAVs en experiencias de aula.

En resumen, la mejora de la práctica docente en este ámbito curricular necesita de actitudes, conocimientos y destrezas necesarias que permitan a los profesores desempeñar estas tareas profesionales de selección y uso adecuado de los materiales curriculares. Es preciso que el profesorado previamente reflexione acerca del proyecto curricular que desea poner en práctica y, posteriormente, supedita la elección de los medios materiales a este proyecto y a las características propias del grupo de clase, y que el uso de los mismos sea coherente con las finalidades educativas perseguidas.

Pero añadiría más, aparte de la formación del profesorado a través de cursos y cursillos organizados y promovidos por diferentes entidades, ¿por qué no se crea un horario de reuniones de trabajo en los centros (en equipos de ciclos o de áreas) para comentar, contrastar, analizar y valorar las experiencias realizadas por los distintos profesores en sus aulas (medios utilizados, métodos, intereses de alumnos, conflictos cognitivos, avances de los alumnos, incidencias, ...)? De esta manera se institucionalizaría una comunicación horizontal enormemente rica y valiosa para el profesorado, donde se valoraría lo realizado y se podrían introducir las modificaciones oportunas a lo largo del proceso. Si hasta ahora se ha considerado necesario y urgente reunirse para planificar la actividad docente (elaboración de P. C. Cs., P. E. Cs. ...), ¿por qué no es igualmente necesario continuar con estas dinámicas de trabajo hasta concluir todas las fases del proceso educativo y así poder llegar a la tan descuidada «evaluación», para que fuera real la «evaluación continua y de proceso» que se pregona a bombo y platillo?.

Otra cuestión esencial a tener cuenta es la **organización de estos recursos en los centros**. Los centros escolares deberían adecuar su estructura organizativa para dar cabida de forma

ordenada, accesible y funcional a los distintos medios materiales. Esto en ocasiones no ocurre: los materiales se acumulan en armarios y pocas personas conocen su existencia en el centro siendo muy pocos los que hacen uso de los mismos. Es preciso tomar decisiones organizativas sobre: espacios (de consulta, de producción), normas de uso, canales de información y comunicación sobre materiales y experiencias, personas encargadas de controlar el material, de aglutinar las necesidades (de compra, de reparaciones, de mantenimiento), de indagar acerca de materiales existentes en el mercado o producidos por profesores y alumnos del centro o de otros centros, ... Deben de preverse todas estas cuestiones y organizar dinámicas de actuación que favorezcan usos diversos y adecuados de los medios, de forma que éstos sean coherentes con el planteamiento de las metas educativas del centro. Esto también debería formar parte de la formación del profesorado.

Igualmente, la **Administración** educativa debería cambiar su política replanteando la formación inicial y permanente del profesorado así como sus condiciones sociolaborales, potenciando una dotación completa de recursos diversos en los centros, incentivando la compra colectiva, preseleccionando materiales didácticamente válidos (desde los Centros de Profesores y Recursos o desde el Centro de Desarrollo Curricular o desde el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación),

no imponiendo la previa aprobación oficial de los materiales que vayan a emplearse en las aulas ya que éste puede dificultar la puesta en práctica de algunos principios educativos que propugna la misma reforma (la diversidad, la adaptación y la autonomía profesional), presionando a las editoriales para frenar la expansión de productos muy homogéneos y estimular la diversificación de materiales didácticos (de forma que la innovación no esté únicamente presente en las portadas y en las primeras páginas de dichos materiales), potenciando desde diversas instancias (centros de profesores y de recursos, inspección) un uso diverso y reflexivo de los materiales curriculares en los centros.

Para concluir señalar, tal como hemos ido expresando a lo largo del texto, que es preciso potenciar entre el profesorado un uso variado, reflexivo y crítico de los medios, adaptándolos a las peculiaridades de cada situación educativa concreta, acorde y coherentemente con una previa concepción curricular más global. Aunque, tal como manifiesta GIMENO (1991, p.14): «la transformación de la práctica pedagógica del uso de materiales existentes es un problema de formación del profesorado y de acondicionamiento de la realidad escolar», por lo que el cambio educativo será lento dada la estrecha relación existente entre variables difíciles de modificar como son: materiales, estilos de enseñanza y condiciones del profesorado.

### Referencias bibliográficas

- APPLE, M. (1989). *Maestros y textos*. Madrid: Paidós-Mec.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1983). Enseñanza, cultura y sociedad: los efectos complejos de la transmisión cultural en la escuela. En GIMENO y PEREZ GOMEZ (dirs.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 14-19). Madrid: Akal-Universitaria.
- IMBERNON, F. y CASAMAYOR, G. (1985). Más allá del libro de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 122, 10-11.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1991). ¿Cómo evaluar los materiales?. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 29-31.
- SOPEÑA MONSALVE, A. (1994). *El florido pensil*. Barcelona: Crítica.
- TORRES SANTOME, X. (1987). La globalización como forma de organización del currículo. *Revista de Educación*, 282, 103-130.
- TORRES SANTOME, X. (1989). Libros de texto y control del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 50-55.

**Dirección de la autora:** \_\_\_\_\_

**M<sup>a</sup> NIEVES LEDESMA MARÍN**

Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Educación

Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
(Despacho 4402)

P<sup>o</sup> Juan XXIII, s/n. Ciudad Universitaria  
28040- Madrid

### REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- LEDESMA MARÍN, M. Nieves (1997). Materiales curriculares y formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm>].