

El *curriculum*: una reflexión sobre la práctica

José Gimeno Sacristán

Ediciones Morata

Madrid, 1991



Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Introducción	9
Primera Parte: La cultura, el <i>curriculum</i> y la práctica escolar	11
Capítulo Primero: Aproximación al concepto de <i>curriculum</i>	13
• El <i>curriculum</i> , cruce de prácticas diversas	22
• Toda la práctica pedagógica gravita en torno al <i>curriculum</i>	30
• Las razones de un aparente desinterés	37
• Un primer esquema de explicación	40
• Las teorías sobre el <i>curriculum</i> : Elaboraciones parciales para una práctica compleja	43
Capítulo II: La selección cultural del <i>curriculum</i>	65
2.1.- Características del aprendizaje pedagógico motivado por el <i>curriculum</i> . La complejidad del aprendizaje escolar	65
• “Cultura escolar” y “ <i>curriculum</i> exterior” a la escuela	85
2.2.- Los códigos o el formato del <i>curriculum</i>	90
Capítulo III: Las condiciones institucionales del aprendizaje motivado por el <i>curriculum</i>	106
• La complejidad del aprendizaje escolar, expresión de la complejidad de la escuela	107
• Algunas consecuencias	113
Segunda Parte: El <i>curriculum</i> a través de su praxis	117
Capítulo IV: El <i>curriculum</i> como concurrencia de prácticas	119
Capítulo V: La política curricular y el <i>curriculum</i> prescrito	127
• El <i>curriculum</i> prescrito como instrumento en la política curricular	127
• Funciones de las prescripciones y regulaciones curriculares	131
• La concreción histórica de un esquema de intervención en España	147
• Algunas consecuencias del modelo	167
• Esquema del reparto de competencias en el sistema educativo español	174
Capítulo VI: El <i>curriculum</i> presentado a los profesores	176
• Economía, cultura y pedagogía en los materiales didácticos	176
• Pautas básicas para el análisis de materiales curriculares	193
Capítulo VII: El <i>curriculum</i> moldeado por los profesores	196
• Significados, dilemas y praxis	210
• Concepciones epistemológicas del profesor	216
• Dimensiones del conocimiento en las perspectivas de los profesores	224
• Estructura social del trabajo profesional y su poder de mediación en el <i>curriculum</i>	232
Capítulo VIII: El <i>curriculum</i> en la acción. La arquitectura de la práctica	240
• Las tareas escolares: Contenido de la práctica	248
• A) Las tareas como mediadoras de la calidad de la enseñanza a través de la mediación del aprendizaje	261
La estructura de tareas como matriz de socialización	268
• B) Las tareas como base de análisis de la profesionalidad docente	279
Decisiones prácticas en marcos prefigurados	290

Las actividades como recurso estructurador de los diseños de acción del profesor	297
• C) El papel de las tareas en el gobierno de la clase	308
Moverse en la ambigüedad	313
• D) Las tareas como base de comunicación entre teoría, conocimiento subjetivo y práctica	316
• E) Las tareas en la formación y perfeccionamiento de profesores	328
• F) Dimensiones de las tareas académicas	334
Capítulo IX: Un esquema para el diseño de la práctica	339
• Equilibrio de competencias repartidas	339
• El diseño a realizar por los profesores	356
• Elementos a considerar en la configuración contextual de la enseñanza	358
Capítulo X: El <i>curriculum</i> evaluado	373
• La evaluación: Un énfasis en el <i>curriculum</i>	373
• La evaluación como expresión de juicios y decisiones de los profesores	376
• A) El producto-norma que se considera rendimiento ideal	388
• B) La ampliación de contenidos en los esquemas de mediación	390
• C) Modelos de evaluación, pruebas y escalas de medida en la recogida de información	399
Referencias bibliográficas	404
Índice de materias	415
Índice de autores	419

CAPÍTULO VIII

EL CURRÍCULUM EN LA ACCIÓN.

LA ARQUITECTURA DE LA PRÁCTICA

- Las tareas escolares: Contenido de la práctica.
- A) Las tareas como mediadoras de la calidad de la enseñanza a través de la mediación del aprendizaje.
- La estructura de tareas como matriz de socialización
- B) Las tareas como base de análisis de la profesionalidad docente.
- Decisiones prácticas en marcos prefigurados.
- Las actividades como elemento estructurador de los diseños de acción del profesor.
- C) El papel de las tareas en el gobierno de la clase.
- Moverse en la ambigüedad.
- D) La tarea como base de comunicación entre teoría, conocimiento subjetivo y práctica.
- E) Las tareas en la formación y perfeccionamiento de los profesores.
- F) Dimensiones de las tareas académicas.

El valor de cualquier *currículum*, de toda propuesta de cambio para la práctica educativa, se contrasta en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concrete en situaciones reales. El *currículum* en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida. Y también, a veces al margen de las intenciones, la práctica refleja supuestos y valores muy diversos. El *currículum*, al expresarse a través de una praxis, cobra definitivo significado para los alumnos y para los profesores en las actividades que unos y otros realizan, y será en la realidad aquello que esa tamización permita que sea.

Si el *currículum* es puente entre la teoría y la acción, entre intenciones o proyectos y realidad, es preciso analizar la estructura de la práctica donde queda plasmado. Una práctica que responde no sólo a las exigencias curriculares, sin duda, sino profundamente enraizada en unas coordenadas previas a cualquier *currículum* e intención del profesor.

Por todo ello, el análisis de la estructura de la práctica tiene sentido planteársela desde la óptica del *currículum* concebido como proceso en la acción. Es ahora el momento del análisis decisivo de la *práctica pedagógica* en la que se proyectan todas las determinaciones del *sistema curricular*, donde ocurren los procesos de deliberación y donde se manifiestan los espacios de decisión autónoma de los más directos destinatarios del mismo: profesores y alumnos.

El tiempo de clase se rellena básicamente de tareas escolares y de esfuerzos por mantener un cierto orden social dentro del horario escolar, bajo una forma de interacción entre profesores y alumnos. Un *currículum* se justifica, en definitiva, en la práctica por unos pretendidos efectos educativos y éstos dependen de las experiencias reales que tienen los alumnos en el contexto del aula, condicionadas por la estructura de tareas que cubren su tiempo de aprendizaje. El *currículum* desemboca en actividades escolares, lo que no quiere decir que esas prácticas sean solamente expresión de las intenciones y contenidos de los *currícula*.

La estructura de la práctica obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y condiciones físicas existentes. Precisamente, cuando se aborda el cambio del *currículum*, nos encontramos con que los mecanismos que le dan coherencia a un tipo de práctica son resistentes, dando la impresión de que disponen de autonomía funcional, lo que no es sino el resultado de que la práctica se configura por otros determinantes que no son sólo los curriculares. La práctica tiene un esqueleto que mantiene los estilos pedagógicos al servicio de finalidades muy diversas, una estructura en la que se envuelve el *currículum* al desarrollarse y concretarse en prácticas pedagógicas. Éste se expresa en unos usos prácticos, que además tienen otros determinantes y una historia.

Pero la práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos. La pretensión de querer comprender los procesos de enseñanza con cierto rigor implica bucear en los elementos

diversos que se entrecruzan e interaccionan en esa práctica tan compleja. La investigación, así como la labor de intervención consciente y sistemática y la renovación pedagógica de la práctica en la enseñanza, exigen también considerar esos elementos para tenerlos en cuenta en la intervención planificada.

Ese intento de comprender los procesos de enseñanza se ha realizado desde perspectivas ideológicas, conceptuales y metodológicas muy diversas, que se articulan en diversos paradigmas de investigación educativa. Los estudios analíticos de la enseñanza han destacado innumerables variables, fijándose sobre aspectos muy concretos; actitud metodológica que ha llevado incluso a perder el sentido unitario del proceso que se dice querer estudiar, al parcelar la realidad en aspectos que por sí mismos y sin relación a otros carecen de significado. La tradición positivista con enfoques pretendidamente rigurosos nos ha dejado una fuerte impronta en este sentido, sobre todo referida al estudio de la interacción que se daba en las aulas como expresión genuina del proceso de enseñanza.

En muchos casos, dentro de un intento de captar lo que era la enseñanza eficaz, se han querido ligar muchas veces las variables en que se diseccionaban los hechos reales y los métodos a los efectos en el aprendizaje, de acuerdo con el paradigma proceso-producto (Pérez, 1983). La fragmentación del sentido y significado de la enseñanza que realizó y realizan las recuperaciones del paradigma dominante en la investigación educativa impiden la utilización de ésta por parte de los profesores.

La investigación más extendida, hasta bien avanzados los años setenta, se ha centrado en variables referidas al alumno o al profesor como entes aislados, o bien a la interacción entre ellos, reducida ésta a un intercambio personal fragmentado en categorías discretas, como si esas unidades tuvieran significado absoluto al margen de referencias contextuales y del contenido que se comunica en la enseñanza. Pero se ha insistido muy poco, y en todo caso de forma parcial, en enfocar esa interacción dentro del medio real en el que ocurren los fenómenos. Se desconsidera así el carácter propio de la situación de enseñanza como tal y la significación que tiene para los actores principales de la misma, dentro de un contexto más amplio, el de ser una actividad dirigida, con unos determinados contenidos culturales curriculares, que se desarrolla con unos medios, que se enmarca dentro de unas relaciones personales y dentro de un determinado ambiente escolar organizado y sociocultural en general.

La enseñanza no es una mera interacción entre profesores y alumnos, cuyas particularidades puedan relacionarse con los aprendizajes de los alumnos para deducir un modelo eficaz de actuación, como si esa relación estuviese vacía de contenidos que pueden representar opciones muy diversas, posibilidades de aprendizajes muy desiguales, desconsiderando que maneja instrumentos de aprendizaje muy diferentes y que se realiza en situaciones muy diversas.

El análisis de la enseñanza no puede quedar limitado a los usos o cultura técnica específica ligada a las prácticas concretas que se generan en la situación de enseñanza institucionalizada. En este defecto se ha caído con mucha frecuencia. La enseñanza sí genera unos usos específicos, una interacción personal entre profesores y alumnos, una comunicación particular, unos códigos de comportamiento profesional peculiares, pero la singularidad de todo eso tiene que verse en relación con el tipo de contenidos culturales que se “amasan” en ese medio específico que es la enseñanza institucionalizada y con los valores implicados en esa cultura.

Los propios efectos educativos dependen de la interacción compleja de todos los aspectos que se entrecruzan en las situaciones de enseñanza: tipos de actividad metodológica, aspectos materiales de la situación, estilo del profesor, relaciones sociales, contenidos culturales, etc. Entender esa situación y diseñarla para que contribuya a unos determinados propósitos implica un marco de conocimiento más amplio en el que se atiendan a todos los elementos y a todas las interacciones entre los mismos.

Afirma Popkewitz (1986) que:

“La investigación no puede detallar empíricamente los elementos de una organización como la escuela o identificar conductas discretas dentro de un acto de enseñanza, como es común ver en los estudios que analizan los efectos de los profesores, sin considerar al mismo tiempo interrogantes sobre el contexto en el que se produce” (Pág. 228).

En realidad, se trata de una superposición de múltiples contextos, que es la que da el significado real a las prácticas escolares. El autor citado distingue tres: el contexto de los hechos pedagógicos, el contexto profesional de los profesores y el contexto social. El problema de la investigación educativa reside en articular procedimientos que analicen los hechos pedagógicos considerando el significado que tienen dentro de esos contextos interrelacionados.

Veamos un ejemplo que consideramos puede ser clarificador. Smith y Connolly (1980), analizando los ambientes de educación preescolar desde una perspectiva ecológica, destacan las interacciones entre

aspectos materiales de las aulas, personal que atiende a los niños, materiales con los que juegan, tipo de actividad en el que se implican, etc. Las clases más numerosas conducen a que los niños se agrupen espontáneamente en parejas, evitando estructuras de relación social más complejas; por el contrario, en las clases más pequeñas todos los niños se conocen y se relacionan más todos con todos. La amplitud de los espacios determina el tipo y la cantidad de actividad física que desarrollan, con la importancia que pueda tener ello en su desarrollo psicomotor. Cuando en los ambientes preescolares abunda el material con el que se entretienen, los niños tienden a establecer pequeños grupos de juego, realizándose menos intercambios sociales al tiempo que decrece la actividad física. Cuando se les implica en actividades más estructuradas, en contraste con otras más libres, es decir, aquellas cuyo curso de acción tiene una orientación más marcada, se produce entonces más interacción con el personal que los atiende y menos con sus propios compañeros. Con esas actividades más estructuradas disminuye la actividad física y se reduce el juego de fantasía. Puede apreciarse, pues, que aspectos y variables muy diversas pueden contribuir a producir efectos complejos, interaccionando todas ellas entre sí dentro de la actividad.

Desde planteamientos más comprensivos, auspiciados por una mayor influencia de los esquemas sociológicos y antropológicos en los paradigmas que guían la investigación educativa y el pensamiento pedagógico sobre bases científicas, se tiende a enfocar más directamente la **situación ecológica del aula** como elemento de análisis significativo, resaltando el valor del contexto de enseñanza como modelador de los procesos de aprendizaje del alumno y también de los esquemas de comportamiento de los profesores.

Siguiendo esos planteamientos ecológicos, el aula se configura como el microsistema educativo más inmediato definido por unos espacios, unas actividades, unos papeles a desempeñar y una forma de distribuir el tiempo, unas coordinadas organizativas, etc. Este medio se mantiene como algo constante en el tiempo y es bastante semejante de unas situaciones a otras, al estar en buena parte definido institucionalmente, de forma previa a cualquier enfoque original por parte de los profesores.

Se trata de un sistema que anida dentro de otros más amplios, al modo de las muñecas rusas (Bronfenbrenner, 1979 y 1981). Tradicionalmente se ha atendido más a los aspectos interpersonales de ese ambiente que al papel que desempeñan las actividades que se realizan dentro del mismo en la configuración de sus características y en su poder educativo.

La clase es:

“un ambiente complejo que se prolonga durante largos períodos de tiempo. Como resultado de las interrelaciones que se establecen entre los componentes del mismo, los cambios que ocurren en un aspecto tienen consecuencias para los demás elementos del sistema” (Doyle, 1979a, pág. 188).

La conducta de alumnos y de profesores se explica por estar integrada en ese ambiente, siendo producto y causa del mismo a la vez.

Se llama de esta forma la atención sobre las **situaciones** ambientales que configuran la realidad del aula como punto de referencia para pensar y analizar no sólo la práctica, sino también la competencia de los profesores, así como para explicar el comportamiento y los resultados en los alumnos (Doyle, 1982, pág. 76). Los profesores no están llamados a manejar variables aisladas, sino a saber planificar, desenvolverse y guiar situaciones complejas de aprendizaje. Planteamiento que está en consonancia con la percepción de que las aulas, y nosotros añadiríamos también los centros escolares por sí mismos y en relación con su ambiente exterior, son ambientes complejos con múltiples dimensiones y aspectos que operan simultáneamente (Doyle, 1977). Esto es algo que debiera tenerse en cuenta en la formación de los profesores.

La realidad de lo que ocurre en la enseñanza no se puede descubrir sino en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en esa práctica. Si los profesores tienen que planificarla, conducirla y reorientarla, su competencia está en el saber desenvolverse en situaciones complejas, aunque una determinada rutinización del comportamiento profesional simplifique todo ello, de suerte que lo que parece complejo y difícilmente gobernable desde esquemas conscientes de actuación profesional se torna fácil y cuasi automático o “rutinario” para el profesor socializado profesionalmente.

Los ambientes escolares se caracterizan por una serie de peculiaridades que es preciso tener en cuenta a la hora de pensar las competencias básicas de los profesores para moverse dentro de los mismos. El comportamiento profesional de éstos está muy mediatizado por la presión que para ellos supone el tener que actuar constantemente reclamados por las urgencias de un ambiente que requiere mantener ocupados a un grupo numeroso de alumnos, dando cumplimiento a las exigencias del *currículum*, normas sociales del centro, etc. El profesor actúa como miembro de un ambiente inmediato, el de la clase, caracterizado por una serie de notas que han sido resaltadas por numerosos autores.

Esas notas fundamentales son las siguientes.

- 1) La *pluridimensionalidad*, referida a que las tareas que debe acometer, a veces simultáneamente y otras de forma sucesiva, son variadas y numerosas, en las que se implican aspectos muy distintos entre sí. El profesor realiza tareas de enseñanza, de evaluación, tareas administrativas, etc.
- 2) A esta característica viene a sumársele el hecho de que muchas de esas actividades plantean sus respectivos requerimientos al profesor de forma *simultánea*, pues, en un mismo tiempo, se producen acontecimientos diversos, se requiere atención selectiva a procesos y demandas que se dan a la vez.
- 3) Esas demandas al profesor pueden ser previsibles y previstas sólo a grandes rasgos, pues otra de las condiciones del medio ambiente en el que trabaja el profesor es la *inmediatez* con que se producen los acontecimientos.
- 4) La *impredictibilidad* es otro de los rasgos de ese acontecer práctico, ya que son muy diversos los factores que lo condicionan.
- 5) Puede hablarse también de su carácter *histórico*, pues son de prácticas que se prolongan en el tiempo.
- 6) Se trata de una práctica para la que no existe la posibilidad de un *control técnico* riguroso apoyado en conocimientos seguros, sino que se gobierna a base de orientaciones de principio, tomas de postura personales, en “negociación” con los diferentes elementos que exigen algo de la misma.
- 7) Además de esas caracterizaciones observables en cualquier ambiente de clase, y por eso mismo, el profesor mantiene una fuerte *implicación personal* (Huberman, 1986), puesto que los procesos de enseñanza, la propia comunicación de información a veces, se conducen en buena medida a través de la comunicación personal, creándose un entramado psicológico fuerte en el que todos quedan implicados. Ello dificulta que las decisiones a tomar puedan tener una fase de maduración previa, una objetividad distante de la realidad que las requiere, etc.
- 8) Finalmente, cabría añadir que las tareas escolares representan ritos o esquemas de comportamiento que suponen un marco de conducta para quien actúa dentro del mismo. Es una práctica que no depende sólo de las iniciativas, intenciones o cualidades del profesor, sino a la que éste tiene que someterse en cuanto a las demandas que le plantea. Este carácter *social* de las tareas les presta un alto poder socializador de los individuos, pues, a través de ellas, se concretan las condiciones de la escolaridad, del *currículum* y de la organización social que es cada centro educativo.

En la clase se producen muchas cosas a la vez, que se suceden rápidamente, que se desenvuelven de modo imprevisto y todo ello ocurre durante mucho tiempo, [Jackson (1968), Doyle (1986b)]. Por ello muchas de las decisiones que tiene que tomar el profesor aparecen como instantáneas e intuitivas, mecanismos reflejos, y es, por ello mismo, difícil si no imposible el intento de buscar patrones para racionalizar la práctica educativa mientras ésta se realiza. La práctica interactiva de la enseñanza es difícil de controlar conscientemente, aspecto que se logra por otros caminos, como veremos.

Un ambiente de esas características, que nos sugiere un flujo cambiante de acontecimientos, parece contradictorio a primera vista con otras dos constataciones muy comprobadas: Por un lado, la estabilidad de los estilos docentes, desde la perspectiva personal y colectiva. Lo que nos tiene que llevar a buscar las pautas que explican su posible racionalidad, su estabilización en patrones de conducta pedagógica, su coherencia o incoherencia, su misma continuidad temporal, etc. Por otra parte, la sencillez con la que un profesor sin demasiada preparación y/o experiencia se desenvuelve en la situación de enseñanza demuestra que existen mecanismos simplificadores para reducir la complejidad a dimensiones manejables.

Abordar la complejidad de ese ambiente percibiendo la existencia de un estilo de comportamiento estable en los docentes no se puede explicar, precisamente, por la existencia de unos fundamentos inmediatos racionales estables que el profesor tiene y utiliza para cada una de las acciones que acomete en el aula o en el centro, como si cada una de sus decisiones fuese un acto elaborado racionalmente, apoyado en criterios estables, sino que se debe a la existencia de *esquemas prácticos* subyacentes en esa acción, con fuerza determinante continuada, que regulan su práctica y la simplifican. Unos esquemas relativamente estables, reclamados por un principio de economía de orden psicológico en el profesional, y por los condicionamientos institucionales y sociales que demandan pautas adaptativas de respuesta. Esos esquemas de comportamiento profesional estructuran toda la práctica del docente.

Los esquemas prácticos de los enseñantes controlan la práctica, se reproducen, se comunican entre profesores, se aplican a veces de forma muy semejante en diferentes áreas o asignaturas del *currículum* y

otras veces se especializan en algunas de ellas, aunque también es cierto que sufren pequeñas alteraciones y acomodaciones cuando se van repitiendo en sucesivas aplicaciones. La estabilidad de esos esquemas prácticos da continuidad a los estilos y modelos pedagógicos vistos desde la práctica, convirtiéndose en su arquitectura a través de la que se produce el vaciado de significados de cualquier propuesta curricular cuando se implanta en la realidad concreta. Porque, si bien una propuesta curricular, en la medida en que pretenda orientar al profesor, le puede sugerir esquemas prácticos distintos, lo cierto es que la estructura existente, que no olvidemos tiene un fuerte arraigo en una serie de condiciones institucionales y en mecanismos de seguridad personal y profesional en los profesores, prolonga su existencia más allá al asimilar las nuevas propuestas, aunque puede ser alterada por ellas. La renovación es un proceso de acomodación de esquemas previos en función de la asimilación de otras propuestas.

El profesor no puede desenvolverse dentro de un esquema de toma de decisiones razonadas, con fundamentos contrastados en busca de unos resultados deseables y previstos en la actividad cotidiana. Lo que sí puede hacer el profesor con antelación a la práctica, y de hecho así ocurre, es prefigurar el marco en el que se llevará a cabo la actividad escolar, de acuerdo con las tareas que vayan a realizarse. Después, cuando la acción está en marcha, lo que hace es mantener el curso de la misma, con retoques y adaptaciones del esquema primero, pero siguiendo una estructura de funcionamiento apoyado en la regulación interna de la actividad que implícitamente le brinda el esquema práctico. Algo que el profesor sí domina a través de una pauta aprendida, depurada en el curso de su continuada práctica profesional.

Para captar la complejidad de la acción a que aludimos, para entender la conjunción en la interacción de todos los elementos que configuran una situación ambiental, para explicar, no obstante, la estabilidad de los estilos docentes, se precisa una unidad de análisis que contribuya a dos propósitos, que a primera vista pueden parecer contradictorios entre sí: simplificar la complejidad del proceso global para su mejor comprensión y manejo, por un lado, pero sin perder de vista el carácter unitario y su significado para los sujetos que viven esas situaciones, por otro. Es precisa una **unidad** con carácter **molar** que, al tiempo que reduce la complejidad, tenga significación por sí misma y resuma las propiedades del todo.

Es decir, conviene buscar una unidad de análisis que mantenga la cohesión de toda la variedad de interacciones entre aspectos que intervienen en las diferentes **situaciones** de enseñanza, para que no se pierda su significado real. Un significado que se deriva del equilibrio particular, de las posiciones singulares que en esa situación mantienen la totalidad de los elementos que se entrecruzan en la misma. Nos referimos a la relación entre los elementos personales del proceso de enseñanza, el proceso de aprendizaje que realiza el alumno, el tipo de actividad del profesor, el contenido cultural curricular, los medios con los que se realiza, la organización dentro de la que está inscrita, guardar un cierto clima de trabajo y de orden, etc.

Leer un texto para captar su significado, redactar un informe después de observar o realizar un experimento, construir una maqueta, realizar los ejercicios propuestos por un libro de texto, configurar un periódico en clase, abordar una tarea en grupo, revisar el trabajo realizado en casa, son actividades molares que definen situaciones de enseñanza-aprendizaje con un significado peculiar.

Esta consideración es fundamental para cualquier análisis intelectual o científico sobre la enseñanza, si queremos que tenga alguna significación profesional para el profesor, pretendiendo establecer ciertas relaciones entre conocimiento y práctica en los docentes. Los análisis que en aras de la precisión trocean la realidad pierden la significación unitaria de la práctica, disminuyendo por ello su utilidad.

Para que el conocimiento sobre la enseñanza tenga valor en la comprensión de la misma, y alguna capacidad para fundamentar en los profesores, o en los candidatos a serlo, un saber hacer profesional y un enriquecimiento de este saber, es fundamental reparar en las consecuencias que tiene el elegir una unidad de análisis u otra. Creo que nos sirve de poco saber que un profesor tiene, por ejemplo, un estilo eminentemente expositivo o dialogante con sus alumnos, sin saber cuál es el significado de esas conductas dentro de la interacción con otros aspectos de las situaciones didácticas. Las actividades de exponer o dialogar en clase no tienen valor por sí mismas sin analizar el significado y las dimensiones de esas acciones. Se pueden exponer cosas que interesen o no, que sean o no sustanciosas, etc. Se puede dialogar sobre contenidos absurdos, impuestos, etc.

Las tareas escolares: Contenido de la práctica

Las tareas, formalmente estructuradas como actividades de enseñanza y aprendizaje dentro de los ambientes escolares, que definen en secuencias y conglomerados lo que es una clase, un método, etc., pueden ser un buen recurso de análisis, en la medida en que una cierta secuencia de unas cuantas de ellas constituye un modelo metodológico, acotando el significado real de un proyecto de educación que pretende unas metas y que se guía por ciertas finalidades.

Existen tareas o actividades muy distintas, de diverso grado de complejidad y duración, con implicación de elementos sencillos o más complejos. Dentro de las más amplias caben otras más específicas, inclusión en la que encuentran sentido. Son estructuras de actividad que Pueden componerse de subunidades más específicas. La práctica de la enseñanza podemos visualizarla como una secuencia ordenada, aunque sólo sea en la medida en que es algo que se reitera, de tramos de actividad con un cierto sentido, segmentos en los que puede apreciarse un entramado jerárquico de actividades, incluidas unas en otras, que contribuyen a dar sentido unitario a la acción. Existen actividades-marco como preparar un informe, realizar ciertos experimentos, confeccionar un periódico escolar, etc., que exigen tareas menores cuyo significado psicológico y educativo para el alumno ha de verse en relación con el sentido unitario que presta la actividad global, algo que Puede proporcionar unidad a la práctica escolar si no queremos reducirla a mosaicos sin tema común. El significado de la práctica y del *curriculum* en la acción puede analizarse a partir de las actividades que rellenan el tiempo en el que transcurre la vida escolar, o que se proyectan en ese tiempo, y en cómo se relacionan unas tareas con otras.

No toda la actividad observable de profesores y alumnos tiene el mismo valor o es en la misma medida sustancial para caracterizar a partir de cualquiera de ellas el trabajo de profesores y alumnos. Muchas actividades o tareas en la clase no tienen el valor de trabajos formales académicos a que nos vamos a referir. Recoger material de una estantería, cerrar una puerta, etc. son actividades sin ese valor sustantivo al que nos referimos, si bien ocultan significados profundos que se descubren en cualquier rito o norma de comportamiento escolar. Nuestro interés se centrará en aquellas actividades que más directamente se dirigen a hacer posible la función cultural de la institución escolar, y en concreto a desarrollar el *curriculum* escolar.

Las **tareas formales**, a las que de un modo directo nos referimos son aquellas que institucionalmente se piensan y estructuran para conseguir las finalidades de la propia escuela y del *curriculum*. No son exigencias para el alumno vacías de contenido y finalidad. Tampoco son las únicas tareas, pero sí las más sustanciales y las que a nosotros ahora nos interesan. Su complejidad es el resultado de la propia complejidad de los fines que persiguen. Fines ricos en contenidos reclaman tareas complejas; tareas simples sólo sirven a finalidades simplificadas.

Puede haber tareas académicas propiamente dichas y otras actividades pensadas con valor educativo para otras facetas que no sean la estrictamente referida al aprendizaje de contenidos culturales. Pero, en la práctica, será bien difícil distinguir tareas por los efectos de tipo intelectual, afectivo, social o moral, ya que, precisamente, cada una define un microambiente por sí sola con efectos múltiples, directos y secundarios. Por otro lado, los estilos dominantes en la realización de tareas académicas han colonizado los más variados ámbitos de la educación no estrictamente intelectual. Es curioso observar cómo en la Ética o Religión, por ejemplo, o en la Educación artística, se ejecutan tareas académicas muy semejantes a las que se realizan en Ciencias Naturales o Lengua.

Aunque el planteamiento que venimos realizando se refiere más directamente a las áreas curriculares más “académicas”, son muy importantes las derivaciones que este esquema de análisis tiene para otros ámbitos, como la educación musical o artística, en parte porque, como decíamos, la estructura de tareas de tipo más académico ha impuesto sus pautas de organización a los procesos de enseñanza-aprendizaje en esos otros ámbitos de la cultura y de la educación.

El academicismo invade toda la actividad educativa en ambientes escolares, porque todas las finalidades culturales, sociales y morales de la escuela se someten a las pautas de desarrollo de las actividades propiamente académicas. Esto es fundamental para comprender la actividad escolar en sí misma y la dificultad que encuentran los programas de cambio en las escuelas. Al mismo tiempo, hay que resaltar la importancia de la ruptura de los moldes académicos que puede suponer la introducción de actividades culturales diversas, extraescolares, talleres de diverso orden, etc., más si se relacionan con las actividades “normales” para desarrollar el *curriculum* general.

Una tarea no es una actividad instantánea, desordenada y desarticulada, sino algo que tiene un orden interno, un curso de acción que, de alguna forma, puede preverse porque obedece a un esquema de actuación práctica, que mantiene una prolongación en el tiempo al desarrollarse a través de un proceso, desencadenando una actividad en los alumnos y que guarda una unidad interna que la hace identificable y diferenciable de otras tareas. La acción prolongada se configura como la sucesión de tareas practicadas de forma sucesiva o de subtareas diferenciadas dentro de otras más amplias, aunque en ciertos cursos de acción en la clase puedan transcurrir varias simultáneamente. Las tareas se yuxtaponen unas a otras formando tramos de actividad más prolongados que caracterizan a una jornada escolar, a una metodología unitaria, el estilo de un profesor, etc.

Desde el punto de vista psicológico, cuando existe una implicación o motivación en ella, la tarea marca una cierta tensión que provoca el que se persista en su desarrollo mientras se realiza y se produzca

cierta resistencia a su abandono (Bronfenbrenner, 1979. pág. 46). Esa tensión la produce la propia dirección de la finalidad de la tarea que busca la clausura de la misma. Cuando la tarea es impuesta, esa tensión se mantiene por la fuerza de la imposición exterior.

Esos “fragmentos” de actividad que son las tareas tienen una cierta coherencia interna, buscan una determinada finalidad, se ocupan de un contenido preciso, implican elementos más simples combinados de una forma particular. Por ello, las tareas tienen un modo particular de regular la acción mientras transcurre el proceso de su desarrollo, de acuerdo con un patrón interno singular para cada tipo de tarea. En cada una de ellas podemos decir que existe un plan más o menos preciso que regula la práctica mientras ésta discurre. Gracias a ese orden interno, que estructura con una determinada coherencia los elementos que intervienen en la acción, las tareas son los elementos básicos reguladores de la enseñanza. El abanico de actividades observables en un determinado contexto escolar es el resultado de la adaptación, a veces creadora y otras simplemente pasiva, de las iniciativas que, en este aspecto, desarrollan los profesores en un determinado marco escolar.

El desarrollo de una tarea organiza la vida del aula durante el tiempo en que transcurre, lo que le da la característica de ser un esquema *dinámico*, regula la interacción de los alumnos con los profesores, el comportamiento del alumno como aprendiz y el del profesor, marca las pautas de utilización de los materiales, aborda los objetivos y contenidos de un área curricular o de un fragmento de la misma, plantea una forma de discurrir los acontecimientos en la clase. Las tareas son reguladoras de la práctica y en ellas se expresan y conjuntan todos los factores que la determinan. De esa suerte, el *currículum* se concreta a través de esquemas prácticos.

Afirma Doyle (1979a) que:

“La estructura de las tareas en la clase proporciona un esquema integrador para interpretar los aspectos de la instrucción, seleccionar estrategias para trabajar el contenido y utilizar materiales didácticos” (Pág. 203).

La acción de la enseñanza en las aulas no es un puro fluir espontáneo, aunque existan rasgos y sucesos imprevistos, sino algo regulado por patrones metodológicos implícitos en las tareas que se practican. Esa dinámica es muy fluida, imprevisible, es cierto, pero los esquemas de actividad que la ordenan no. Su dinamismo está, pues, condicionado por el orden interno de la actividad. Si conocemos de antemano un determinado tipo de tarea que va a realizar un profesor, se puede predecir de algún modo cómo transcurrirá su práctica, porque el curso de acción que tiene cada tarea sigue un plan implícito que regula su desarrollo y se plasma en el transcurso del mismo. Por eso, los estilos pedagógicos de los profesores, a pesar de sus componentes idiosincrásicos, son tan parecidos entre sí, porque la estructura de tareas en las que se concretan son semejantes. Si es cierto que no hay dos profesores iguales, ni dos situaciones pedagógicas o dos aulas idénticas, también es verdad que no hay nada más parecido entre sí.

Evidentemente, las interacciones particulares que se den en el transcurso de las tareas son impredecibles, pero el curso de la acción no es espontáneo, en sentido estricto. Estas, tal como se nos muestran mientras se realizan, tienen una estructura, es decir son prácticas configuradas por un diseño interno de alguna forma; prácticas que se han generado como patrones de comportamiento en los profesores, elaboradas por alguno en concreto, diseñadas por colectivos docentes, aprendidas de otros, reproducidas de los libros de texto y guías de los profesores, etc. Los esquemas prácticos se pueden diseñar *ex novo*, pero muy fundamentalmente son aprendidos y reproducidos, aunque sean objeto de una modulación particular en el estilo idiosincrásico de cada profesor o en cada circunstancia institucional. Y no podía resultar de otra forma al ser la actividad escolar la concreción de las finalidades implícitas y explícitas que tiene asignadas la institución escolar. La acción en un aula es tan previsible, en cierto sentido, como lo es la que ocurre en un quirófano o en cualquier otro ámbito de acción regulado institucionalmente por patrones de profesionalidad establecidos.

De esta suerte, en tanto nos encontramos con acciones que implican una forma ordenada y reiterada de que discurran los acontecimientos, hemos de buscar la dimensión racionalizadora implícita y explícita de las mismas, el plan interno que dirige su transcurrir, los factores que lo explican, los agentes que las determinan y en qué momento se deciden, sus dimensiones características. Aspectos que, por supuesto, no residen sólo en la mente o en la capacidad de decisión de los profesores. Las tareas que llenan la práctica no son mera expresión de la voluntad profesional de los profesores, aunque sea éste el ámbito genuino de su actividad como tales.

La racionalidad inherente a las acciones de enseñanza, a la práctica, no podemos analizarla desde el estrecho marco del pensamiento y capacidad de decisión de los profesores. Esa racionalidad y las

justificaciones de la acción se reparten entre múltiples agentes: La organización del sistema escolar, el marco organizativo de un centro en concreto, el *currículum* que el profesor tiene que desarrollar, las pautas de comportamiento profesional colectivo, presiones exteriores, etc. En todo caso, hemos de ver a los profesores como agentes que expresan una cierta racionalidad de forma personal, pero que es, en realidad, traducción personal de otras instancias determinantes más amplias.

Las tareas, de acuerdo con Doyle (1979a), pueden analizarse en función de tres componentes básicos: El *producto* de las mismas o su *finalidad*, los *recursos* que utilizan o elementos dados por la situación, y una serie de *operaciones* que pueden aplicarse a los recursos disponibles para alcanzar el producto. Es decir, que una tarea provoca la realización de un proceso o procesos dirigidos, utilizando unos determinados recursos y produciendo unos ciertos resultados. Newell y Simon (1972) añaden además las dificultades o constricciones como otra característica formal.

Por nuestra parte, queremos añadir que una tarea no puede comprenderse sin ser analizada en función del *significado* que adquiere en relación con planteamientos pedagógicos y culturales más generales dentro de los que cobra verdadero valor educativo.

La investigación centrada en las **tareas** ha distinguido este concepto del de **actividad**, como unidad de análisis en la investigación. Este último, derivado de la psicología ecológica, se refiere a esquemas de conducta abierta en la clase, o fuera de ella, tanto de profesores como de alumnos, que pueden ser descritos en términos del espacio físico en el que se realizan, el número de participantes que intervienen, los recursos utilizados, el contenido focalizado por la actividad, etc.

El concepto de tarea, por el contrario, procede de los estudios cognitivos y hace más directa referencia al modo peculiar con el que un determinado procesamiento de información, requerido por un ambiente, se estructura y se convierte en experiencia para los sujetos. Es decir, hace alusión al contenido de aprendizaje y, en esa medida, es adecuado para analizar la cristalización del *currículum* en los alumnos a través de la presentación que se hace del mismo y de los procesos de aprendizaje a que se les somete. El análisis de las tareas dominantes en un determinado modelo o estilo educativo es imprescindible para determinar el valor del mismo, en función de qué actividades sean dominantes en él. Pedagógicamente, la utilidad del concepto de tarea implica no sólo ver en él una estructura condicionante del proceso de transformación de la información, sino también un marco regulador de la conducta, de la actividad en general.

En la tradición pedagógica el término actividad es, precisamente, el que suele agrupar al mismo tiempo las notas de los dos conceptos anteriores, utilizados en la psicología ambiental y cognitiva. La actividad pedagógica o metodológica se especifica por toda esa serie de parámetros o aspectos observables de la misma, pero que son acciones educativas, precisamente, en la medida en que todos esos elementos se estructuran en orden a despertar un proceso en el alumno que lleve a unos efectos coherentes con una finalidad. Lo que no excluye que existan finalidades subyacentes en las prácticas metodológicas. Por tanto, desde nuestra perspectiva utilizaremos los conceptos de actividad y de tarea como equivalentes dentro de nuestro análisis.

Frente a una aproximación pedagógica que, fijando su atención en la consecución de productos, enfatiza la consecución o no de objetivos, se plantea otra perspectiva que distingue cualitativamente tipos de procesos educativos relacionándolos con la calidad del aprendizaje, analizando los elementos de la tarea como constituyentes de microambientes educativos. O lo que es lo mismo: permite un acercamiento a la calidad de la enseñanza tal como ésta ocurre en unas determinadas condiciones reales. Esos procesos no son sólo la resultante de la dinámica de ese microambiente, afectados por las exigencias o flujo de acontecimientos de la actividad o actividades que se desarrollen en las tareas, sino que no hay que olvidar que tienen una *finalidad*. Las tareas escolares, como actividades formales que vacían de significado el *currículum*, en la práctica tienen un fin, son operaciones estructuradas para una meta, definiendo un espacio problemático y una serie de condiciones y de recursos para buscar el objetivo, de suerte que es la tarea la que da una finalidad a la actividad, [Carter y Doyle (1987), Doyle (1979b)]. Desde una perspectiva de análisis crítico, es necesario confrontar en la práctica la correspondencia entre los fines y objetivos que explícitamente dicen guiar las acciones con las finalidades que, de hecho, cumplen las tareas tal como éstas se realizan.

El número, variedad, y secuencia de tareas, así como las peculiaridades de su desarrollo y su significado para profesores y alumnos, junto a su congruencia o incoherencia dentro de una filosofía educativa, define la singularidad metodológica que se practica en clase. Un método se caracteriza por las tareas dominantes que propone a profesores y alumnos. Un modelo de enseñanza, cuando se realiza dentro de un sistema educativo, se concreta en una gama particular de tareas que tienen un significado determinado.

Una jornada escolar o cualquier tramo de horario diario es una concatenación singular de tareas de los alumnos y del profesor.

Por todo ello, las tareas académicas, como elementos en los que se entrecruza la actividad de profesores y alumnos, son las actividades en las que se expresa la práctica pedagógica:

- 1.- Cada tarea o cada secuencia de una serie de actividades definen un microambiente y el ambiente general de clase.
- 2.- Una secuencia de tareas, en tanto se repitan, constituirán un ambiente escolar prolongado, configurarán una metodología que, por su regularidad, desencadenará unos efectos permanentes.
- 3.- Las tareas mediatizan la absorción peculiar que hacen los alumnos de la escolaridad y del *currículum*, por lo que es preciso analizar la realización del mismo dentro de la estructura de tareas.
- 4.- Las tareas expresan el estilo de los profesores y articulan sus competencias profesionales, teniendo como correlatos esquemas teóricos de racionalización, aunque sean implícitos.
- 5.- Una tarea o una serie de ellas apelan a la interacción de los planteamientos didácticos y curriculares con los aspectos organizativos del sistema escolar, porque éstos son marcos en los que se realizan y dimensiones de las mismas. Las tareas son posibles dentro de un modelo de organización escolar y de un tipo de aula determinada, o bien reclaman ambientes diferentes en este sentido.
- 6.- Una tarea tiene un significado personal y social complejo, por su contenido, por las pautas de comportamiento que exige, por las relaciones sociales que fomenta, por los valores ocultos en la misma, etc. De ahí que la estructura de tareas para concretar el *currículum* sea, al mismo tiempo, una estructura de socialización más amplia de los individuos, tanto de los alumnos como de los profesores.

Podemos apreciar, en el cuadro comparativo que sigue, ejemplos reales en los que se especifican las secuencias de tareas que han desarrollado los alumnos de tres aulas diferentes en un mismo día del curso académico. Suponen una jornada escolar completa. Las tareas las realizan todos los alumnos de cada grupo de forma simultánea, lo que quiere decir que todo el grupo cumple con la misma actividad en una unidad de tiempo del horario.

A primera vista, se destacan unas cuantas peculiaridades que diferencian la situación en los tres grupos de alumnos y el estilo de los tres profesores. Existe una variación entre ellos, al tiempo que también aparecen una serie de regularidades evidentes. En gran medida, las tareas están relacionadas con los contenidos de los libros de texto, bien se trate de lecturas que los alumnos van realizando en voz alta sucesivamente, comentando diferentes aspectos, palabras, etc.; lectura comprensiva, estudio, actividades diversas, etc. En los tres casos, las tareas se circunscriben al aula, usando los medios que existen dentro de la misma. Todas ellas, y en los tres casos, las realizan los alumnos de forma simultánea, pasando sucesivamente de una a otra, con lo que es fácil imaginarse la organización interna del aula, que no es preciso describir. Sólo en el caso de la tarea relacionada con “valenciano” (Caso B), el profesor ha tenido necesariamente que elaborar antes un material. En el resto, parece que los profesores no precisan de mucha dedicación inmediata a la hora de “preparar” lo que ha sido esa jornada escolar.

En principio, aunque la calidad de las realizaciones de los alumnos de un caso a otro puede variar muy sensiblemente en función de los procesos que tengan lugar dentro de cada una de esas tareas, se deja entrever un estilo docente bastante parecido entre los tres profesores, que pertenecen a centros distantes entre sí y sin relación alguna.

Secuencia de tareas en tres grupos de alumnos (4º curso de E.G.B.)

Profesor A	Profesor B	Profesor C
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura comentada con actuación sucesiva de los alumnos.(90 minutos) • RECREO • Ejercicios de cálculo puestos en la pizarra por el profesor. (60 minutos) • SALIDA MEDIODÍA • Corregir ejercicios de cálculo. (30 minutos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Corregir ejercicios de lenguaje del libro de lectura, realizados el día anterior. (30 minutos) • Realizar ejercicios sobre la unidad: “El diálogo”, del libro de texto. (30 minutos) • Aclaraciones al grupo sobre el próximo control de Valenciano. (10 minutos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura-estudio sobre cómo escribir una postal. • Comentario de un dibujo del libro sobre ese tema. • Responder a las cuestiones planteadas por el libro de texto al respecto. • Escribir tres postales sugeridas por el libro de texto.

<ul style="list-style-type: none"> • Comentado unidad: “La cámara fotográfica”, del libro de texto.(40 minutos) • Realización actividades propuestas por el libro sobre esa unidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de un texto multicopiado en ese idioma y preguntas sobre el mismo (50 minutos) • RECREO • Ejercicios en la pizarra en torno al concepto “Solidaridad” (Ética). (15 minutos) • Lectura de un texto sobre cómo comportarse solidariamente. (30 minutos) • Taller de pintura. (30 minutos) SALIDA MEDIODÍA • Lectura-estudio libro de texto sobre “Medidas con decimales”. Ejercicios propuestos por el libro y por la profesora en la pizarra. (60 minutos) • Repaso de la lectura del libro de Ciencias Naturales realizada otro día. (30 minutos) • Hacer ejercicios del libro de texto sobre lectura anterior. (30 minutos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer poesías. • Actividades propuestas por el libro de texto sobre ese tema. (Todo: 90 minutos) • RECREO • Ejercicios de cálculo puestos en la pizarra. (60 minutos) • SALIDA MEDIODÍA • Lectura sucesiva y comentada sobre: “Letras embrujadas” (60 minutos.) • Audición de casetes de música. • Solfeo y entonación. (60 minutos)
---	--	--

Es preciso añadir que, aunque esas tareas pueden variar en orden y aparecer otras nuevas en días distintos, se trata de estructuras horarias que se reiteran con bastante facilidad: lectura, comentario, actividades propuestas por el libro, ejercicios en pizarra, corrección... forman el núcleo de actividades básicas en los tres casos y es de sospechar que esas tareas se reproducirán con bastante reiteración a través de diferentes contenidos y en distintos momentos. El hecho de que todas ellas se ubiquen en el aula, se desarrollen con los únicos recursos del libro de texto individual y el cuaderno del alumno, presta una determinada caracterización al contenido abarcado y a la experiencia de aprendizaje.

Pero también aparecen singularidades propias de cada caso. Dentro de un mismo horario escolar en cada uno de los grupos de alumnos apreciamos que se produce una densidad y ritmo diferente de actividades. El caso **B** muestra una mayor variedad de tareas cortas, mientras que el **A** es el que presenta tareas realizadas más dilatadamente en el tiempo. Esto no es, por sí mismo, bueno o malo, puesto que depende de los procesos que se despierten en un caso y en otro. En el **A** se produce mayor detenimiento en cada una de las tareas, mientras que en el **B** se pasa más rápidamente de una a otra. En los casos **A** y **C**, una sesión de 90 minutos se estructura en torno al lenguaje, con más variedad en el segundo caso. El **A** agota la jornada escolar con cinco actividades, mientras que los otros dos lo hacen con una decena, lo que sugiere ritmos y cambios de actividad diferenciados.

Veamos ahora el caso de una profesora también de primaria, de tercer curso, que llamamos caso **D**, y que plantea un estilo diferente, reflejado en actividades en parte muy parecidas a las de los tres profesores anteriores, pero en parte bien distintas. Su jornada escolar se especifica en diez actividades para sus alumnos, que van desde tareas de tipo más mecánico, para lo que en un caso la profesora inventa el recurso de que los alumnos se pregunten unos a otros por parejas, quizá para mitigar el escaso atractivo del aprendizaje que se propone con el contenido que ocupa la actividad; plantea una lectura simulando una investigación, permite la elección de temas a desarrollar Investigando” y realiza tareas más libres por la tarde.

PROFESOR D

<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos se preguntan por parejas la tabla de multiplicar, tarea acordada el día anterior. (30 minutos) • Ejercicios de cálculo a partir de los escritos en la pizarra por la profesora. (30 minutos) • Lectura comprensiva sobre “La mano negra”, tratando de responder a la pregunta de investigación planteada por la profesora. (15 minutos) • Puesta en común de la investigación. (10 minutos) • RECREO • Elección y votación de un tema a investigar propuesto por la profesora: los animales y las plantas. (10 minutos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de equipos de investigación según el interés por el animal elegido. (10 minutos) • Elaboración del cuaderno de investigación, señalando lo que quieren saber del animal elegido. (40 minutos) • SALIDA A MEDIODÍA • Asamblea de clase. Reparto de responsabilidades. Organización del aula en función de las apetencias de los alumnos. (60 minutos) • Tiempo libre para actividades organizadas: teatro, películas, lecturas, canciones, etc. (45 minutos) • Ordenación del aula. (15 minutos)
--	--

Contrastando este caso (D) con los tres anteriores, se aprecia un estilo didáctico diferente para abordar el mismo *currículum* obligatorio que los demás profesores. Ese estilo, independientemente del tipo de relación personal que esta profesora sea capaz de mantener con sus alumnos, se concreta en actividades o tareas que nos sugieren procesos de aprendizaje en los distintos alumnos, permite la optatividad en diferentes aspectos, reúne a los alumnos en grupos, plantea procesos de búsqueda, nos sugiere una organización diferente de aula (que es preciso ordenar al final de la tarde), utilización de medios audiovisuales, etc.

Podemos poner otro ejemplo muy distinto en cuanto a la estructura de tareas que plantea, que llamaremos caso E, también real, de una clase de Bachillerato. En este nivel de enseñanza, lo mismo que suele ocurrir en el tercer ciclo de la EGB, la estructura horaria es muy diferente: los horarios se parcializan por áreas o materias en espacios cortos de tiempo. La secuencia de tareas es muy sencilla. Un ejemplo: se entra en clase, durante un tiempo, que puede durar entre 10 y 15 minutos, se procede a preguntar por las dudas surgidas en el estudio del contenido de la clase anterior. Después, el profesor comienza con la exposición de nuevo contenido, teniendo los alumnos que tomar notas que resuman los aspectos esenciales del mismo. Con esta tarea, que unas veces se puede interrumpir con preguntas y otras veces no, acaba la sesión de clase de ese profesor. Es una secuencia de actividades muy sencilla y bastante repetida, sin que quepan variaciones importantes, dada la estructura del horario.

En este último caso, la jornada escolar para el alumno se compone de tareas realizadas con distintos profesores. Cada profesor, en función de su estilo y materia, establece un patrón caracterizado por una secuencia necesariamente simple de un número reducido de actividades, puesto que el horario escolar no facilita otra alternativa. El que los distintos profesores no conozcan en muchos casos lo que sus compañeros hacen y piden a los alumnos, dificulta el aprendizaje de éstos, les plantea procesos de adaptación a estilos no siempre coherentes, a exigencias sin ajustar a las posibilidades de los alumnos y les hace vivenciar a estos que la enseñanza es algo muy ligado a la voluntad de cada profesor, no necesariamente regida por patrones de racionalidad.

Pero, para el profesor, el proceso de enseñanza, aunque sea a costa de su pesar, se ha simplificado en cuanto a estructura, y por lo tanto en cuanto a diseño y preparación pedagógica. Para una hora de clase basta con que tenga en su repertorio profesional unas cuantas actividades simples. Es más estimulante *a priori* y más rico, profesionalmente hablando, tener que diseñar ambientes cuando un mismo profesor atiende durante toda la jornada escolar y en varias áreas curriculares a un mismo grupo de alumnos, prolongándose su actividad durante cinco horas de trabajo, que el cumplir esa exigencia para una hora de clase. Un profesor medianamente sensible en su oficio tiene que “inventar”, en el primer caso, para poder mantener un cierto nivel de implicación psicológica de los alumnos en la actividad. Esa peculiaridad organizativa de la enseñanza ha podido contribuir a caracterizar el estilo docente más academicista en el bachillerato, junto al hecho de que los contenidos tienen un mayor peso, además de que los profesores tengan una formación menos psicopedagógica.

Vemos, pues, que un horario y un estilo didáctico se especifican en una secuencia de tareas concretas que realizan los alumnos y que correlativamente nos están diciendo de alguna forma las actividades que tiene que hacer el profesor, bien sean previas, simultáneas o posteriores a las del alumno. Tareas de enseñanza (del profesor) y tareas para aprender (del alumno) se implican de forma característica en un trenzado que llena la práctica. Papel de los profesores y de los alumnos, fuera y dentro del aula, se entrecruzan en las tareas practicadas en la misma, en el centro o fuera de éste.

El hecho de que las tareas escolares se presenten en secuencias determinadas dentro de un tramo del horario escolar, dentro de una materia o para un determinado profesor, etc., facilita la disección de métodos educativos y de estilos en los profesores. Estas secuencias también suelen guardar bastante estabilidad en el tiempo. La reducción en la variedad de tareas que utiliza o suele proponer un profesor viene exigida por una inevitable tendencia a convertir en rutinarios ciertos mecanismos de decisión en las actuaciones docentes que cristalizan en un estilo personal. La economía en los esquemas prácticos del profesor impone el asentamiento de estilos docentes que se concretan en secuencias de tareas practicadas de una forma peculiar, pues es impensable que un profesor esté cotidianamente inventando su práctica.

Puesto que un cierto número de tareas se concatenan de forma peculiar, además del efecto de economía profesional que ello introduce, se facilita el análisis de los complejos procesos de enseñanza-aprendizaje. Un profesor, puede ser caracterizado en términos de las tareas dominantes en él, así como por las secuencias que hace con las mismas. Las tareas y sus particulares ordenaciones temporales son elementos reguladores de la actuación profesional de los profesores, y en la medida en que se estabilizan proporcionan el elenco de esquemas prácticos o de destrezas profesionales al docente.

Generalmente, la variedad de tareas escolares practicadas por profesores y por alumnos no es tan amplia como a primera vista y en teoría pudiera parecer. Muy al contrario, a pesar de la dispersión de estilos

educativos que caracterizan a los profesores, con sus matices, las tareas que proponen a sus alumnos son harto semejantes, presentando bastantes regularidades incluso entre áreas y asignaturas muy diferentes entre sí. Las tareas en una clase se parecen mucho a las de otra, cualquiera que sea el profesor, la materia de estudio, y hasta el nivel educativo de que se trate. Un sistema escolar define una serie de tradiciones didácticas bastante acrisoladas, reforzadas por la propia organización escolar y, aunque existan alternativas pedagógicas diversas, siempre se puede apreciar una cierta homogeneidad en todo el sistema. La variedad de tareas indica la existencia de estilos diferenciados.

El sistema educativo, como cultura de usos y comportamientos, tiene, precisamente, continuidad a través de las tareas bastante homogéneas que en él se practican. Existe una serie de ellas que, con una estructura parecida, (por la actuación de profesor y de alumnos, medios empleados, emplazamiento, sistema de organización exigido, sometimiento a evaluaciones, etc.) se pueden encontrar en todas las áreas del *currículum* y en buena parte de los profesores. Por eso, la práctica de enseñanza es estable a lo largo del tiempo. Seguramente el papel reproductor del sistema educativo reside, en buena medida, en la constancia de una serie de patrones de comportamiento, en lo estables que son las situaciones de trabajo para profesores y alumnos; condiciones que contribuyen a configurar actividades, formas de pensar y actitudes. Los estilos didácticos reproducen de esta forma una práctica profesional, y a través de ésta los condicionamientos que dan significado al *currículum*. Pueden cambiar los contenidos, pero se mantiene la estructura de la práctica dentro de la que se transmiten y se aprenden. La práctica de la enseñanza ha mostrado una continuidad histórica asombrosa, y la persistencia del esqueleto que la articula –las tareas– tiene mucho que ver en ello. Algo que podría explicarnos la resistencia al cambio de las prácticas escolares y el conservadurismo natural de los profesores, aferrándose a una serie de esquemas prácticos de acción que le dan seguridad profesional. Al fin y al cabo, la estructura del trabajo es la misma para todos los profesores.

Otro tema es la diferente calidad en la realización de tareas parecidas en función de profesores, dotación de materiales, actitud hacia el contenido, etc.

La misma regularidad de tareas que se ve entre docentes o entre niveles y estilos puede observarse en cada profesor individualmente a lo largo de extensos períodos de su vida profesional. Y esto es lógico en cierta medida. Un profesor no puede estar creando y proponiendo a sus alumnos tareas muy diferentes de un día para otro, inventando continuamente, o proponer tareas muy distintas entre sí al abordar contenidos diversos. El repertorio de esquemas prácticos es reducido, dada la homogeneidad del sistema, la formación del profesorado, de los medios y de las condiciones. Más bien parece que el profesor vaya puliendo paulatinamente el modo particular de realizar una tarea y que incorpore poco a poco “hallazgos” de nuevas tareas que surgen como innovaciones en su actuación profesional.

Los cambios en los estilos docentes son cambios evolutivos y paulatinos, no son producto de grandes y bruscas mutaciones (Stake, 1986). La acumulación y evolución del saber profesional condensado en forma de esquemas prácticos en el profesor a nivel individual es un proceso que transcurre normalmente de forma parsimoniosa, con una continuidad importante a través del tiempo, sin grandes rupturas, aunque asimilando nuevos esquemas diseñados por él o imitados y adaptados de otros compañeros, propuestos por los materiales curriculares de los que se ayuda, etc. No puede ser de otro modo si pensamos que, en ese mismo proceso de evolución de esquemas prácticos, el profesor tiene que hacer corresponder los esquemas teóricos –conglomerados más o menos estructurados de creencias y de valores– que para él legitiman esas prácticas, al tiempo que se producen readaptaciones de la identidad o autoconcepto profesional.

Condiciones del contexto, esquemas prácticos, esquemas teóricos de racionalizar la práctica e identidad profesional establecen un equilibrio. Cuando se pretende romper éste por la introducción de alguna variación o añadido en alguno de esos elementos, debiera considerarse la reestructuración que reclama en todos los demás para que el cambio se asiente.

Los estilos docentes a nivel personal y a nivel colectivo no presentan numerosas e importantes mutaciones. Tal permanencia del estilo didáctico puede apreciarse en la reiteración de tareas académicas realizadas por profesores y alumnos. La sociología profesional ha destacado que el estilo profesional de los docentes cristaliza relativamente temprano en su vida profesional y suele mantenerse bastante estable. La misma institución en la que ejerce el trabajo exige implícitamente esa continuidad porque es conservadora.

Las tareas y su estructura, facilitando el entendimiento de la realidad educativa, puesto que son su esqueleto, de acuerdo con Doyle (1979a y 1985) se convierten en un recurso de doble valor:

- 1) Para “facilitar una referencia organizativa que integra los elementos del sistema” (1979a, pág. 197).
- 2) Para “designar estructuras situacionales que organizan y dirigen el pensamiento y la acción. Las tareas contienen el plan para la conducta que está integrado en el ambiente, planes que son partes decisivas para las cogniciones de los participantes en ese ambiente... Las tareas organizan la cognición definiendo una

meta y proporcionando instrucciones para procesar la información dentro de un ambiente dado”. (1985, pág. 134).

Las tareas nos sirven para desentrañar las peculiaridades de los procesos complejos de enseñanza, siendo así un recurso heurístico para bucear en las prácticas reales, en los estilos de profesores, etc. En la medida en que las tareas son mediadoras de los procesos de aprendizaje de los alumnos, nos pueden ayudar a analizar la calidad de la enseñanza, prestando atención a los procesos de aprendizaje que modelan y los resultados previsibles que cabe esperar de diferentes tipos de tareas. Como marcos controladores de la conducta y siendo recursos organizadores de los diversos elementos que se entrecruzan en la enseñanza, nos pueden facilitar la comprensión de la misma y de los profesores y, quizá por ello, ayudarnos a establecer esquemas para su formación y ayuda.

Si la práctica de la enseñanza es una determinada estructura peculiar de tareas, diseñar una secuencia de éstas es disponer de un elemento de dirección o de racionalización de esa práctica. La tarea puede ser el elemento de referencia para diseñar y gobernar situaciones, manejarse con comodidad dentro de ellas, considerando los diversos elementos que las componen y la fluidez del medio ambiente escolar.

A) Las tareas como mediadoras de la calidad de la enseñanza a través de la mediación del aprendizaje

“El desarrollo de una persona es función de la variedad sustantiva y de la complejidad estructural de las actividades molares en las que se implica...” (Bronfenbrenner, 1979, pág. 55).

La tarea, por el peculiar formato de la misma, modela el ambiente y el proceso de aprendizaje, condicionando así los resultados que los alumnos pueden extraer de un determinado contenido y situación. El interés por las tareas dentro de la investigación psicológica se explica en tanto son mediadoras entre los fenómenos cognitivos y la interacción social [Doyle (1983), Posner (1982), etc.], actuando de puente entre el ambiente y el procesamiento de información; lo que en educación significa verlas como elementos condicionadores de la calidad de la enseñanza a través de la mediación del proceso de aprendizaje.

Como ha señalado Blumenfeld (1987, pág. 136), la forma de las tareas tiene efectos identificables sobre la conducta y el aprendizaje de profesores y alumnos, porque define su trabajo, regulando la selección de información y el procesamiento de la misma. La tarea, al plantear una demanda particular al alumno, le reclama o le facilita un tipo de proceso de aprendizaje determinado (Doyle, 1983, pág. 162). Las tareas son *microcontextos* de aprendizaje.

Afirma Bennett (1988) que:

“Las tareas organizan la experiencia, por lo que la comprensión de la misma y del proceso de adquisición de aprendizaje requiere en primer lugar la comprensión de las tareas en las que trabajan los alumnos” (Pág. 24).

Cambiando las tareas modificamos los microambientes de aprendizaje y las experiencias posibles dentro de los mismos. Ese es el sentido de analizar la estructura de la práctica a que da lugar un *currículum* de acuerdo con las condiciones en las que se desarrolla, fundamentando la posición de que un *currículum* en la realidad no puede entenderse al margen de las condiciones en las que ocurre su desarrollo, por lo que es necesario analizarlo plasmado en actividades prácticas.

Incluso las mismas diferencias de aprendizaje que obtienen los alumnos a partir de una misma situación podrían explicarse no sólo por el grado de conocimiento con el que abordan una nueva tarea o por el esfuerzo dedicado a ella, sino por la diferente comprensión de la misma y la definición que hacen para sí de lo que representa cada una de ellas como patrón de trabajo (Nespor, 1987). Una hipótesis que se apoya en que ninguna tarea impone un modelo de comportamiento cerrado y de procesamiento tan inequívoco que no permita interpretaciones, creación y descubrimiento del significado del objeto de la misma, de las acciones a desarrollar y de las constricciones que la afectan. Los parámetros de una tarea son percibidos de forma particular por cada alumno. Las tareas son esquemas de conducta, no un pautado pormenorizado de comportamiento ineludible.

A partir de lo expuesto, puede establecerse el principio de que un mismo tópico de un programa o un *currículum* trabajado en el aula o fuera de ella con diferentes tipos de tareas, daría lugar a resultados cualitativamente diferentes. La calidad del conocimiento y de la experiencia que contiene el *currículum* no es independiente de las relaciones que se establecen entre éste y los esquemas prácticos del profesor o los que son posibles dentro de unas ciertas condiciones de escolarización.

Este enfoque viene a reconciliar el contenido de la enseñanza con las formas que adopta la misma, planteando una interacción entre ambos aspectos pedagógicamente sustanciales e inseparables para ofertar alternativas prácticas. Sólo así se puede partir de un punto de arranque en donde el tratamiento de las formas pedagógicas no se independice de los contenidos, y el valor de éstos se analice a partir de su traducción en formas pedagógicas. Es volver a recobrar la relación entre *curriculum* como expresión de la cultura escolar y las prácticas de instrucción como usos en los cuales adquiere sentido esa cultura. En definitiva, es mantener la relación de continuidad o de interacción entre medios y fines que plantea ya Dewey (1967a).

El dualismo *curriculum*-instrucción (contenido versus proceso, contenidos de la acción frente a puesta de planes en acción) se ha configurado como una verdadera doctrina en los estudios del *curriculum* (Tanner y Tanner, 1975, págs. 30 y ss), reforzada por el dominio de los esquemas psicologicistas para analizar los procesos educativos, y apoyada también en otro dualismo muy extendido en educación: el de medios-fines, que tanto auge y divulgación ha tenido en planteamientos curriculares apoyados en esquemas de racionalidad tecnocrática. La propia conceptualización del *curriculum* como expresión de contenidos o planes educativos, reservando para el capítulo de la instrucción el análisis y planificación de los procesos, refuerza esa separación entre contenidos y formas pedagógicas, entre contenidos planificados y realidades conseguidas a través de procesos instructivos.

Trabajos como el de Johnson (1967), que ha tenido importante incidencia en la concepción del *curriculum*, parten de la separación medios-fines, entendiendo a éste como los resultados de aprendizaje alcanzables, y a la instrucción como el medio para lograrlos. El mismo Beauchamp (1981), dentro de las “teorías en educación” separa las teorías curriculares de las teorías de la instrucción, teniendo éstas últimas más directamente que ver con el diseño preciso de contenidos para impartirlos-aprenderlos en una secuencia determinada, considerando las cualidades del alumno.

Analizar la capacidad de vaciado que la estructura de tareas tiene del *curriculum*, dentro de una óptica práctica que escrute el valor del *curriculum*, con sus propósitos, contenidos y códigos curriculares, tiene el valor de recuperar el diálogo entre los contenidos y las formas en educación.

Las implicaciones de esa interacción se pueden apreciar en múltiples circunstancias prácticas. Dice Popkewitz (1987, pág. 340) que el conocimiento escolar está relacionado con las normas particulares, patrones de conducta y papeles que se desempeñan en la institución escolar. Sólo es propio de la escuela conversar mientras se está sentado en filas de asientos, dedicar tiempos específicos a ser creativo o a indagar. Los modelos manifestados en la escolaridad tienen potencial capacidad de transformar los conocimientos, emociones, conductas y actitudes que se experimenten en ese marco. Todas las peculiaridades de la experiencia escolar se concretan en patrones específicos de comportamiento académico que, bajo la forma de “tareas escolares,” plantean esquemas de conducta y pensamiento a los alumnos. Son, como dijimos, verdaderos marcos de socialización global de la personalidad.

Este principio tiene consecuencias muy importantes, no sólo para pensar y comprender la práctica, sino también para cuando pretendamos cambiarla. Las actividades académicas, estructuradas como tareas formales para cubrir las exigencias del *curriculum* en las aulas, son marcos de comportamiento estables que fijan las condiciones en la selección, adquisición, tratamiento, utilización y valoración de los contenidos diversos del *curriculum*. Por su carácter formal y por su constancia y reiteración, además de por el clima de evaluación y control en el que se desarrollan, seguramente tienen efectos duraderos. Por lo que resulta razonable esperar, como afirma Doyle (1985, pág. 19), que las estructuras de conocimiento en clase se constituyen en función de las tareas que se pide realicen los estudiantes para cumplir con los requerimientos del *curriculum*. En cuanto éste hace relación a la adquisición de aprendizajes, puede definirse como una yuxtaposición de tareas (Doyle, 1983, pág. 161) que tienen una determinada potencialidad intelectual y educativa en general. No es infrecuente encontrar, como hemos visto, definiciones y concepciones del *curriculum* como conjunto de experiencias y actividades de los alumnos. En los niveles inferiores, esas tareas ponen explícitamente el énfasis en una serie de aprendizajes de contenidos variados, pero a medida que avanza la escolarización, tales aprendizajes tienen una connotación más estrictamente académica e intelectual, aunque subsista el marco de socialización global.

La renovación cualitativa de la práctica escolar es un problema que tiene que enfocar y atacar directamente la acomodación adaptativa que, desde un punto de vista histórico, se ha producido en la tradición pedagógica y en el estilo de cada profesor entre un tipo de contenidos y las tareas dominantes con que se han abordado y se abordan éstos. El conocimiento profesional operativo de los profesores lo componen recursos prácticos o tareas muy ligadas a concepciones epistemológicas o valoraciones de ciertos componentes de la cultura seleccionada por los *curricula*: actividades mecánicas sirven a contenidos empobrecidos, contenidos irrelevantes no pueden sustentar tareas estimulantes y complejas.

Cuando la idea de que el conocimiento relevante es una suma de definiciones de conceptos, una sucesión de datos, fechas o acontecimientos, esa teoría del conocimiento implícita en el profesor se acomoda, busca o se refuerza en tareas que exigen formas rutinarias de aprendizaje, escasos medios didácticos, poca variedad metodológica, relevancia de aspectos memorísticos en la evaluación, tácticas individuales de aprendizaje, etc. Cualquier forma de querer romper esa adaptación empobrecedora tiene que discutir la visión del conocimiento que implícitamente conllevan las tareas, a la vez que se ofrecen alternativas de actividades o esquemas prácticos de actuación coherentes con otro significado del conocimiento.

Esta doble perspectiva es indispensable en la innovación curricular y en la renovación pedagógica. En educación, siempre se admitió como principio que el método es capaz de modelar los potenciales efectos de los contenidos, sin caer en la absolutización metodológica, puesto que *forma* pedagógica de la tarea y *contenido* de la misma son aspectos indisociables, son dos dimensiones de una misma realidad que se implica una en otra.

Es en el análisis de las actividades académicas donde puede verse la estrecha conexión entre el profesor, el alumno y el conocimiento organizado en el *currículum* (Bennett, 1988), porque ahí se conjuntan las condiciones de organización metodológica de una estrategia de enseñar y los procesos probables de aprendizaje que pueden darse en los alumnos para abordar unos determinados contenidos curriculares. Por ello, comprender el aprendizaje en la clase requiere entender los efectos que los alumnos van acumulando progresivamente en el trabajo asignado. La enseñanza vendría a ser la organización de las tareas en las condiciones más favorables para que puedan desarrollarse los procesos de aprendizaje adecuados en orden a lograr la apropiación de las posibilidades de los contenidos de un determinado *currículum* o parcela del mismo. Las intenciones del profesor, las posibilidades de ese *currículum* se realizan o no, se logran de una forma u otra, de acuerdo con el escenario microambiental que configuran las tareas escolares.

En otro momento vimos la traducción experiencial que puede tener para el alumno la realización de una práctica de biblioteca escolar. Nos detendremos ahora en un ejemplo para ver que el valor de una actividad no puede considerarse sólo por sí misma, aunque se vea que está claramente dirigida a cubrir parcialmente un objetivo del *currículum*, sino que depende de factores contextuales que desbordan al profesor y al marco estrictamente escolar.

En este caso se puede apreciar que el trabajo del alumno, al prolongarse por mandato del profesor fuera del ámbito de la clase, queda también sometido a la existencia de recursos extraescolares, lo que deja en muy desiguales oportunidades educativas a los alumnos. *Currículum*, tareas, académicas y contexto cultural sociofamiliar quedan, de esa forma, ligados por una vía que en principio puede parecer bastante inocente. Es preciso llamar la atención al considerarse demasiado normal, por ser práctica muy extendida, que el alumno para cumplimentar cierto tipo de tareas debe recurrir a recursos que no son los que ofrece la institución escolar por sí sola. Esto significa que la ubicación espacio-temporal de las actividades no es una mera dimensión formal aséptica, sino que tiene amplias repercusiones académicas y sociales, relacionadas incluso con la igualdad de oportunidades de los alumnos pertenecientes a diferentes medios culturales.

5º curso de Primaria. Ejercicio de Lenguaje propuesto por el libro de texto.

Ubicación temporal y espacial de la tarea:

El profesor decide que realicen los alumnos esa actividad en casa.



A partir del dibujo que presenta el libro de texto, el ejercicio le pide al alumno que realice una pequeña descripción del mismo.

Comentario sobre las condiciones de realización de la tarea:

El alumno sólo dispone de la información gráfica que lo proporciona el material que, como puede verse, es muy pobre.

El libro no aporta ninguna otra información sobre qué representa la Torre de la Giralda, en qué conjunto monumental está enclavada, cómo es por dentro y por fuera, qué funciones cumplía, qué estilo artístico representa, en qué momento histórico se encuadra, etc.

Evidentemente, los alumnos, para hacer una descripción, piden en su casa ayudas, ilustraciones o informaciones, de las que no todos los hogares disponen, y en las que los padres tienen desiguales oportunidades de ayudar, según su nivel cultural.

La tarea será, de alguna forma, evaluada, y eso el alumno lo sabe, por lo que hacerla mejor o peor no es indiferente. Lo decisivo en este caso es que, por la insuficiencia del libro de texto, la calidad de la actividad queda sometida a las desiguales oportunidades que los alumnos tienen en sus familias.

Los efectos educativos no se derivan lineal y directamente de los currícula que desarrollan profesores y alumnos, como si unos y otros tuviesen un contacto estrecho con el mismo o aprendiesen directamente sus contenidos y propuestas. La labor de profesores y de alumnos desarrollando un *currículum* está mediatizado por las formas de trabajar con él, pues esa mediación es la que condiciona la calidad de la experiencia que se obtiene. Las tareas académicas, básicamente y de forma inmediata, aunque detrás de ellas existan otros determinantes, son las responsables del filtrado de efectos. Los resultados posibles están en función de la congruencia de las tareas con los efectos que se pretenden, de acuerdo con las posibilidades inherentes a las mismas en cuanto a su capacidad de propiciar unos procesos de aprendizaje determinados.

El conocimiento enfatizado como valioso o facilitado por los usos escolares será el que hacen posible las tareas escolares. Muchos proyectos curriculares innovadores han fracasado en la práctica, en la historia ya larga de la innovación curricular, en tanto que las actividades metodológicas de las aulas no se han cambiado, manteniéndose las mismas tareas académicas que se venían practicando. Los nuevos mensajes se acomodan a la forma de las tareas a través de las que se presentan al alumno. Por ello, la innovación curricular, implica relacionar propuestas nuevas de contenidos con esquemas prácticos y teóricos en los profesores.

La tarea es elemento intermedio entre las posibilidades teóricas que marca el *currículum*, y los efectos reales del mismo. Sólo a través de las actividades que se desarrollan podemos analizar la riqueza de un determinado, planteamiento curricular en la práctica. Podemos trasladar aquí la hipótesis establecida por Bronfenbrenner (1979, pág. 203) referida a la educación preescolar que establece que la variedad y complejidad de actividades molares disponibles para el niño en las que se implique marcan la riqueza de su desarrollo.

El problema reside en que, teniendo evidencias de ese papel mediador de las tareas académicas, siendo generalmente todas ellas complejas, la investigación al respecto puede ofrecer poca ayuda a los profesores. El repertorio de esquemas prácticos de los profesores –su saber hacer– se nutre más de los hallazgos espontáneos de éstos que de la búsqueda sistemática. La investigación dominante se fija más en tareas muy específicas que en otras molares, aunque se den pasos importantes en el análisis de actividades como la lectura comprensiva de textos, la escritura, etc. A medida que el nivel de complejidad de un comportamiento o proceso cognitivo para resolver una tarea se eleva, es más difícil especificar modelos que nos digan en qué consiste el buen funcionamiento de dicho proceso. Precisamente, las actividades más complejas son las de mayor interés para los profesores, como es el caso de la lectura comprensiva, resolución de problemas matemáticos o científicos, etc. (Gardner, 1985).

Pero es preciso no olvidar que el valor de las tareas no es independiente tampoco de los contenidos abarcados en su desarrollo, porque la relación entre contenidos curriculares y actividades es recíproca: la riqueza de los contenidos condiciona las tareas posibles y éstas, a su vez, mediatizan las posibilidades del *currículum*. No es muy fácil buscar actividades potencialmente ricas con contenidos poco estimulantes. Es más fácil hallar y diseñar tareas sugestivas con contenidos potencialmente ricos. Es cierto que el valor educativo de éstos y otros componentes de los *currícula* depende de las actividades con que sean tratados y desarrollados, pero los efectos educativos estarán también en función de las posibilidades inherentes a los mismos contenidos.

Existe una cierta adecuación entre tarea y contenido, que explica, por ejemplo, el que algunas actividades sólo sean posibles en ciertas áreas curriculares. Pensemos en el caso de experiencias de laboratorio en las ciencias, o la visita a los museos, etc. Si la enseñanza de la ciencia consiste en transmitir datos, clasificaciones o descripciones de cómo es la naturaleza, ninguna de las dos experiencias anteriores será imprescindible. Si pensamos, por el contrario, que la ciencia tiene que comunicar a los alumnos los procesos que ocurren en la naturaleza entonces serán inexcusables los laboratorios u otro ambiente en el que observar y manipular. Pero si además creemos que es valioso repasar cómo el hombre fue elaborando explicaciones de la realidad en la que vivía, serán muy apropiadas las visitas a ciertos museos. El aspecto del

conocimiento científico seleccionado como valioso sugiere procedimientos para su tratamiento. La selección de contenidos que forman los *curricula*, en tanto tienen una estructura interna que transmitir, imponen de alguna forma los modos de abordarlo. Esta peculiar adaptación entre contenido y actividad nos pone en guardia ante la pretensión de querer delimitar tareas con valor universal para cualquier contenido.

Peters (1966), partiendo del supuesto de que en los contenidos seleccionados como valiosos hay aspectos que merece la pena saber por el valor intrínseco que tienen, considera que en esos mismos componentes existen criterios para guiarnos a la hora de tratarlos en la enseñanza. En tanto una determinada forma de conocimiento, las humanidades, las ciencias, el arte, etc., tienen una estructura interna peculiar que incluye procedimientos propios de esa área de conocimiento, nos sugieren, de alguna forma, la manera de abordarlos en la enseñanza; es decir, nos deben estimular a encontrar las tareas más adecuadas para trabajar con dichos contenidos. La búsqueda de esquemas prácticos tiene que ligarse, pues, a la búsqueda del conocimiento valioso en educación para formar parte de la formación de los individuos. La mera acumulación de esquemas prácticos por hallazgos experienciales de los profesores forma parte de una dinámica históricamente muy asentada y explicable como recurso de acumular saber profesional, pero debe ligarse al análisis del valor del conocimiento que cada tarea didáctica es capaz de transmitir al alumno.

La relación entre contenido y forma de tratarlo no es sino la consecuencia de dos razonamientos. Resulta difícil en términos generales admitir la independencia de los procesos de aprendizaje y de pensamiento respecto de los contenidos, puesto que en cada área cultural se manejan procesos de pensamiento diferenciados en alguna medida. En tanto que los contenidos varían, existen procesos diferenciados de razonar, de describir, de indagar, de buscar la evidencia, justificarlos, etc. (Belth, 1977). La causación o la descripción en historia no se explica de la misma forma que la causación en ciencias naturales, por ejemplo, y de esa singularidad del conocimiento en una y otra área, se derivan formas didácticas distintas; por eso una enseñanza activa en historia requiere procedimientos o tareas diferenciadas respecto de una clase experimental en ciencias de la naturaleza. Algo parecido podríamos decir de la literatura, de las matemáticas o de los estudios referidos a los problemas sociales cotidianos. Las áreas o disciplinas no varían sólo en que tratan objetos distintos, sino también por las actividades más apropiadas para tratarlos. Por ello *contenido*, *proceso de aprendizaje* o pensamiento estimulado en torno a unos contenidos y *tarea* que lo posibilita guardan relación. Por otro lado, en tanto los contenidos curriculares tratan objetos diversos, pueden necesitarse escenarios diferentes, estímulos distintos, etc., lo que presta una peculiaridad importante a cada tarea.

Afirma Stenhouse (1984, pág. 134) que “allí donde existe una forma de conocimiento, una especificación del contenido implicará cómo debe manejarse”, de lo que deduce el autor que averiguar en qué consiste lo esencial de los conocimientos que se seleccionan como valiosos es un principio que nos puede guiar en el diseño de la enseñanza, derivando procedimientos para trabajar con ellos.

Es preciso reconocer que la determinante epistemológica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los métodos pedagógicos, es un capítulo muy poco desarrollado, por muy diversas razones. Por una parte, porque los especialistas que trabajan en diferentes campos culturales no se preocupan de las consecuencias que tienen para la enseñanza sus elaboraciones y los métodos de investigación con los que trabajan. Por otro lado, desde el pensamiento e investigación pedagógica o psicológica predomina un discurso en el que los contenidos culturales no forman parte de la discusión y de los esquemas conceptuales, y en los que hasta se ha llegado a restar importancia al valor de la comunicación cultural. Ciertas corrientes autodenominadas progresistas en educación caminan más a gusto de la mano de un psicologismo vacío culturalmente que pensando a qué proyecto cultural están sirviendo.

La estructura de tareas como matriz de socialización

El poder mediatizador que tiene una tarea o secuencia de varias de ellas sobre la calidad de los procesos cognitivos que podrán experimentar los alumnos es evidente y, por ello, la validez cultural del *curriculum* depende de las actividades con las que se trabaja. De la revisión de la investigación sobre diferentes campos curriculares, lectura, escritura, matemáticas, ciencias y literatura, Doyle (1983, págs. 162 y ss. 1985, págs. 20 y ss.) extrae una tipología de tareas académicas de acuerdo con los procesos cognitivos que en ellas se realizan de forma predominante:

- a) Tareas de *memoria*, en las que se espera de los alumnos que reconozcan o reproduzcan información previamente adquirida, referida a datos, hechos, nombres. La información adquiere un carácter episódico sin trabazón interna. El resultado o ejecución de estas tareas es bastante previsible.

- b) Actividades de *procedimiento* o de *rutina*, en las que se pide a los alumnos que apliquen una fórmula o algoritmo que lleva a una determinada respuesta.
- c) Tareas de *comprensión*, en las que se requiere a los alumnos para que reconozcan la información, de suerte que puedan darnos su propia versión de la misma, apliquen procedimientos a situaciones nuevas, extraigan consecuencias, etc. Exigen la captación del significado de los contenidos de que se ocupen, algo que se pone de manifiesto en la transformación personal que presta el que lo ha asimilado. Este tipo de tareas pretenden generar estrategias o resultados, partiendo de la captación de la estructura semántica del contenido. Frente a las actividades-rutina, en este caso el sujeto comprende las razones por las que llega a un determinado resultado; el recuerdo o recuperación de informaciones es involuntario y la memoria lo que hace es más reestructurar las informaciones en un proceso de reconstrucción semántica que reproducirlas. El carácter predecible de respuestas precisas ya no se espera del aprendiz. Son tareas que reclaman experiencias más extensas, tratando el contenido detenidamente y bajo formas de actividades diversas, a las que no es siempre fácil aplicar patrones de evaluación muy precisos.
- d) Tareas de *opinión*, en las que se pide al alumno muestre sus reacciones personales y preferencias sobre algún contenido. Son actividades con resultados abiertos, escasamente predecibles, que incluso no precisan la comprensión del material aunque en el resultado puede apreciarse si se hace relación al mismo o no.

Podrían añadirse las tareas que implican procesos de *descubrimiento*, cuyo producto final no es la simple opinión abierta, sino resultados de alguna forma redescubiertos por el alumno.

En la realidad de la práctica en ambientes naturales lo que ocurre es que las actividades académicas engloban normalmente múltiples tipos de procesos intelectuales, si bien puede darse alguno de ellos como predominante y caracterizar así la tarea de que se trate. Aunque existen tareas que cultivan un tipo de proceso de aprendizaje determinado, la verdad es que si se trata de actividades molares que rellenan la actividad de la clase, contienen procesos cognitivos diversos y superpuestos. El trabajo académico es bastante complejo, por lo general, y una posible taxonomía de procesos intelectuales, como la que acabamos de citar, nos puede servir, como mucho, para identificar tipos básicos de procesos intelectuales en las tareas, teniendo en cuenta que tienen muy desigual expresión en diferentes tipos de contenidos. Las taxonomías generalizables de procesos cognitivos en los aprendizajes escolares son difíciles de establecer de forma válida para todas las áreas del *currículum* y para los variados objetivos educativos que se pretenden. Porque, evidentemente, los procesos cognitivos que se desarrollan con diferentes contenidos curriculares son muy distintos entre sí, como acabamos de comentar.

Un estudio puramente cognitivo de las tareas olvidaría aprendizajes de otro orden implícitos en la actividad escolar, de tipo afectivo, social o motor. Es evidente que cada tarea, por el tipo de tratamiento a que somete el contenido y por el proceso que desencadena en los alumnos para su dominio supone una peculiar forma de procesar la información, apelar a estímulos variados, etc. En la medida en que sea un tratamiento reiterado, es de suponer que tendrá efectos duraderos en las propias estrategias de aprendizaje del alumno. Aprendiendo, el alumno adquiere una forma de aprender. Es conocida la particular “economía” que sigue un alumno para responder a la exigencia exacta de un profesor y como va desconsiderando aspectos de los contenidos, informaciones anexas, indirectamente relacionadas con el objeto de la tarea, que él cree no tienen que ver con la exigencia que le plantean. El microambiente de la tarea es un clima de socialización en el que se refuerzan determinados procesos intelectuales sobre otros, pautas para responder a las demandas de ese medio, formas de percibir las exigencias requeridas, etc.

Por ello, el valor de las actividades o tareas didácticas va más allá de ser un recurso para mediar en los aprendizajes cognitivos en los alumnos. La comprensión del ambiente educativo del aula tiene que contemplar toda la gama de actividades que se realizan durante la escolarización y no sólo las tareas académicas estructuradas como tales pero, en todo caso, éstas tienen consecuencias que van más allá de los efectos de aprendizaje cognitivo, consecuencia de vérselas con un determinado contenido. La propia *tarea académica es también por sí misma todo un ambiente, fuente de aprendizajes múltiples*: intelectuales, afectivos, sociales, etc., y es un recurso organizador de la conducta de los alumnos en los ambientes escolares.

Como ha resaltado King, los alumnos categorizan sus percepciones sobre lo que es la enseñanza, guían y regulan su comportamiento en la clase de acuerdo con la percepción que desarrollan respecto de las tareas que realizan. No sólo son un marco de referencia para percibir e interpretar lo que es la enseñanza y sus profesores, o la situación escolar en general, sino que pasan a convertirse en *organizadores de toda su*

conducta. La tarea sugiere al alumno cómo ha de aprender, de qué forma hacerlo, cómo cumplimentar un trabajo, con quién hacerlo, qué rendimiento se considera más valioso porque es el valorado como más relevante, y lo que se espera de él; en definitiva, qué aptitudes y patrones de conducta pasan a ser los que producen más éxito en los contextos educativos, introyectando todo ello en valores de referencia para el propio autoconcepto personal como aprendiz y en diferentes áreas curriculares. Una vez que los parámetros más sobresalientes de las tareas se asimilan, teniendo en cuenta que éstas se reiteran con bastante frecuencia, condicionan el cómo el alumno aborde momentos posteriores de su experiencia académica.

Blumenfeld (1987) especifica los aspectos que la estructura o forma de la actividad comunica al alumno: por lo que se refiere a su conducta, la tarea señala cómo hay que obtener la información, cómo procesarla o elaborarla y cómo el aprendizaje será evaluado. En cuanto a las preocupaciones del alumno, la tarea le comunica qué tiene que hacer, cómo tiene que hacerlo y si puede hacerlo, etc. Lo que implica admitir que, en términos más generales, las tareas mediatizan toda la experiencia de los que aprenden con la cultura y el medio escolar.

Como consecuencia, las tareas dominantes con que se trabaja reiteradamente un tipo de contenido curricular, asignatura, etc., van adquiriendo un significado experiencial complejo para los alumnos que está muy marcado por la actividad que favorece cada una de ellas, desarrollándose ciertas actitudes y motivaciones hacia su aprendizaje.

La forma de realizar las actividades configura un ambiente de socialización en el que se da significado personal a la experiencia escolar. Cuando evocamos lo que era aprender latín, matemáticas o historia, recordamos como algo muy peculiar el tipo de tareas que caracterizaban el estilo de enseñanza dominante en esas asignaturas, y sólo con cierta perspectiva cultural se puede diferenciar el valor del contenido de las mismas del cómo hubo que trabajarlas. Pero ese distanciamiento de perspectiva no lo logra toda la población escolar.

Al tener la tarea esos poderes estructuradores de la conducta de profesores y de alumnos comunica a éstos el comportamiento que se espera de ellos, regulando su vida en las aulas e incluso fuera de ellas.

El alumno pronto aprende lo que se espera de él en cada tipo de actividad. Una vez que, en el curso de su experiencia escolar, perciba las exigencias que cada tarea le requiere, la estructura de éstas moldea su trabajo intelectual, su comportamiento en el aula, con los demás compañeros y con el propio profesor. La asunción de tales parámetros es fundamental para la propia autodirección del alumno y para el logro del control de su conducta encauzado por el orden interno de la actividad inherente a cada tipo de tarea.

Pensemos, por ejemplo, en dos actividades bien distintas: completar los ejercicios que plantea una lección del libro de texto, cuyas respuestas se pueden extraer de su lectura, y realizar una síntesis escrita entre varios alumnos después de haber estudiado y discutido un tema cualquiera. Procesos de aprendizaje, flujo de estímulos posibles, relaciones sociales, interacción con materiales, etc., se entremezclan de distinta forma en uno y otro caso. Hacer dominante un tipo de tarea, con sus variantes internas es primar un ambiente sobre cualquier otro, lo que hace suponer efectos a largo plazo, indudablemente.

Por ello, un profesor, una escuela, una metodología, etc., para los alumnos, se distingue didácticamente a primera vista por las tareas que les propone o les permite realizar. El trauma de un cambio de profesor para los alumnos o el que se produce con cierta frecuencia cuando se pasa de un sistema a otro de enseñanza, de la EGB al Bachillerato, por ejemplo, son verdaderas *transiciones entre medios ecológicos distintos*. El alumno vive verdaderamente una alteración de cultura, en el sentido antropológico del término, al experimentar un cambio de puntos de referencia vitales para él, en orden a desenvolverse en la situación, en los modos de trabajar, de comportarse, tipos de exigencias distintas, etc., cuando las tareas o los parámetros de su realización y evaluación se alteran. El método define una cultura, un medio de socialización. La impregnación en los alumnos se realiza muy básicamente en función de los parámetros que definen a las actividades que ejecutan a lo largo de su estancia en la escolarización. La tarea define un marco global de socialización, porque configura un contexto de vida, de aprendizajes complejos, un marco de valores, de relaciones sociales, etc.

La tarea sugiere un modo de tratar los materiales, un cierto tipo de control del comportamiento, una forma de interacción entre los alumnos y entre éstos y el profesor, una norma de calidad en la realización del trabajo. Ese parámetro no siempre va ligado a la cualidad intrínseca del mismo, sino que tiene mucho que ver con las valoraciones de quien define dicha norma. Las tareas académicas llegan a regular, incluso, la vida de los alumnos fuera del centro escolar, en la medida en que prolongan sus exigencias en la esfera extraescolar. Por eso, recalamos su papel de ser marcos de socialización general de los alumnos. La idea de “normalidad”, de lo que está bien o mal hecho va muy ligada a las normas de realización de la tarea académica y a los logros esperados de la misma.

Las actividades, tanto las académicas como las que son de otro orden, se realizan dentro de un marco y de unas relaciones concretas de autoridad y poder, reflejo de los patrones más genéricos que rigen en toda la escolaridad y en la sociedad exterior, que se expresa, precisamente, a través de las tareas. La sociología de las organizaciones ha puesto de manifiesto que la naturaleza de las actividades que se desarrollan dentro de una organización, y los centros escolares lo son, afecta al modo como se ejerce la autoridad dentro de las tareas.

“Los rasgos que la autoridad adopta en un aula dentro de un estilo determinado no son tanto un problema que emane de una ideología personal del profesor o del método de enseñanza, sino que proceden más bien del tipo de estrategia que el profesor ha elegido para su enseñanza” (Cohen, 1979).

El orden y el comportamiento considerado correcto es el orden impuesto por una determinada dinámica de trabajo. Y los esfuerzos por lograr el control, gobernando con ciertos recursos el grupo de alumnos, tienen mucho que ver con la forma de organizar el trabajo.

El “orden en la clase”, expresión de una forma de entender la conducta global del alumno, significa que, dentro de unos límites, los estudiantes siguen el programa de acción preciso para que unos acontecimientos escolares se lleven a cabo en una situación (Doyle, 1986. pág. 396). En una tarea de lectura comprensiva desde el pupitre, se espera que los alumnos trabajen independientemente sin molestarse, extrayendo información de las fuentes señaladas por el enseñante, etc. En una sesión de preguntas y respuestas entre alumnos y profesor se espera que éstos guarden un orden, que respondan cuando se les pregunta y con corrección, que atiendan a lo que dicen los otros, etc. Una tarea define un patrón de comportamiento y en éste se expresa un concepto de orden, de autoridad, de “la corrección” en suma.

Los patrones de comportamiento aceptable en los alumnos se manifiestan en muchos casos a través de una norma de conducta explícita emanada del profesor o de otra fuente de autoridad en el centro escolar. La educación tradicional, manifiestamente moralizante, infundía patrones de comportamiento de forma explícita y con el fin exclusivo de someter al alumno a un modelo determinado. Pero en la mayoría de los casos, dentro de la ideología pedagógica que difundió la nueva pedagogía y los planteamientos progresistas desde principio de siglo, esas normas de comportamiento van ligadas al proceso didáctico, al modo de realización particular que se considera adecuado y aceptable dentro de cada tarea escolar y a los patrones de calidad que se exigen al producto de las tareas.

Las “normas de calidad” que se establecen para cada tipo de trabajo y en cada tarea escolar son parámetros a través de los que se definen valores, una concepción del orden dentro de la situación escolar. El modelo del “buen alumno” se define dentro de la institución escolar en relación a los comportamientos que favorecen la realización de las tareas que se les exige. Cuando los alumnos tienen claro qué se pide de ellos en diferente tipo de actividades, autorregulan su comportamiento de acuerdo con la norma requerida por cada tarea.

Este planteamiento es coherente con lo que ocurre en otras actividades que están sometidas a procesos de control en la sociedad moderna. El control de la conducta de un trabajador, que lleva a cabo una operación concreta dentro de una cadena de montaje, no lo tiene que realizar ningún capataz o supervisor desde el exterior, sino que viene dado por la acomodación al funcionamiento de la propia cadena en la que se incluyen las operaciones o tareas que él realiza. El profesor también logra el control de los alumnos a través de la forma de organizar el trabajo escolar. Más adelante veremos la significación que para el profesor tienen las tareas académicas en orden a gobernar al grupo de alumnos.

Los tratados pedagógicos se han ocupado explícitamente de este tema del control de la clase a través del trabajo didáctico. Curiosamente el planteamiento de la disciplina ha desaparecido de buena parte de los planteamientos pedagógicos modernos, quizá por el rancio aroma que desprende todo lo que se refiere a la educación moral en nuestra sociedad, y en parte porque es a través de la organización de la institución escolar y de la dinámica del trabajo como se logra de hecho, es decir por la vía del *curriculum* oculto. La educación social y moral ha pasado a ser un objetivo propio de esa faceta no manifiesta del *curriculum*, que raras veces se expresa como ideología explícita.

La buena disciplina, decía la pedagogía clásica, cuando este tema era de obligado tratamiento, sobre todo en los manuales dirigidos a formar profesores, es aquella que brota de la ordenación del trabajo escolar, apoyado en contenidos y actividades atractivos, reaccionando contra la imagen sombría de una escuela que mantenía el orden por procedimientos coercitivos, incluido el castigo, para asimilar contenidos poco interesantes.

Veamos algunos ejemplos. Hablando de los nuevos métodos de educación moral, como propuesta de educación activa frente al verbalismo moralizante de la pedagogía tradicional, afirma Piaget (1967) que la

clase es una asociación de trabajo, lo que supone “que la vida moral está íntimamente ligada a toda la actividad escolar” (Pág. 34).

Freinet (1972) aseguraba que:

“...no puede haber un mejoramiento de la educación moral y cívica –en la escuela, se entiende– sin un radical replanteamiento de nuestras técnicas de trabajo y, por lo tanto, de nuestros instrumentos y centros de trabajo” (Pág. 32).

Stöcker (1964), hablando de la educación para la urbanidad, consideraba que era de la mayor importancia la ejercitación de hábitos y conductas en el campo puramente didáctico, preconizando que:

“Si consideramos la manera de trabajar de una clase, es decir, su modo de recibir la enseñanza y de estudiar, de expresarse, de valorar y callar, de utilizar el pizarrón y explicar las láminas, etc. como una reacción a determinados “estímulos”, condicionados, en primer lugar, por los impulsos dados por el maestro y por ende por la personalidad de éste, reconoceremos también aquí la *importancia de la habituación* para lograr buenos modos en el trabajo y comportamiento” (Pág. 311),

El discurso que preconiza una nueva educación moral dentro de planteamientos modernos va ligado al cuestionamiento de la propia actividad del trabajo escolar. Lo que ocurre es que hablar de moralización a través de la escuela y de sus procedimientos, tal vez por un complejo de culpabilidad respecto de un pasado no lejano, produce cierto pudor. La socialización de los ciudadanos dentro de normas de comportamiento moral y social es un problema atendido por la pedagogía moderna en gran medida a través del *currículum* oculto de los procedimientos didácticos que utiliza, sin que hayan desaparecido del todo otros procedimientos más explícitos. De aquí que convenga resaltar cómo la estructuración académica del trabajo escolar para desarrollar el *currículum* se convierte en una matriz de socialización general de los alumnos, y al revés: un *currículum* encuentra su vaciado dentro de una red de comportamientos didácticos cuya funcionalidad y pervivencia en las instituciones escolares no se explica sólo por razones de reproducción de contenidos intelectuales. El *currículum* se implica en la cultura global que representa la escolarización, a veces explícitamente asume esa función, pero, en cualquier caso, siempre la cumple.

Las pautas de comportamiento aceptable, el marco de valores para la socialización de los individuos lo proporciona el ambiente en el que se realizan las tareas escolares, las normas de calidad de las mismas, los patrones de conducta personal e interpersonal considerados modélicos en su realización óptima. La disciplina asumida y no impuesta para la nueva pedagogía es la que brota de la realización de unas actividades interesantes, trasladando el poder modelador de la conducta que tiene la imposición exterior a las propias condiciones de realización del trabajo escolar. Se trata de un control técnico implícito en las propias condiciones de realización del trabajo, que lleva a asumir un cierto orden interior. Esta es una constante en la pedagogía moderna y así lo ha reflejado la didáctica cuando tenía como capítulo inexcusable el tratamiento del problema del orden y de la disciplina en clase, algo que desaparece de los planteamientos actuales, al menos explícitamente.

La disciplina en cualquier método pedagógico se aprecia como condición de eficacia en la enseñanza y lo trasluce muy claramente todo profesor cuando se enfrenta con la situación compleja de un aula, más claramente cuanto menor sea su experiencia y más inseguro se sienta. La diferencia está en cómo se establece esa disciplina. Una estructuración cerrada del trabajo del alumno es un elemento tan disciplinario como cualquier imposición exterior, pero es un recurso técnico de control de la conducta, en apariencia ajeno a la manifestación de voluntades exteriores. Eso es lo que al menos aparenta.

King (1977) ha desvelado el papel socializador de la actividad didáctica o de las tareas “más escolares” de forma clara para los niños de la educación infantil. Las normas en la distribución y uso de materiales, al ser éstos elementos básicos de cualquier metodología en educación preescolar, definen las características de las experiencias que pueden obtener los niños en sus relaciones con los materiales, con el profesor y con otros compañeros. Sabemos que el *currículum* de educación infantil está muy ligado a la manipulación de materiales diversos. La organización y regulación del tiempo de uso de distintos materiales definen las categorías de juego y de trabajo, distinción fundamental en la socialización escolar que los niños adquieren en las actividades de manipulación de los materiales.

“La selección, organización y presentación de los materiales, así como el tipo de interacción que mantienen los niños con ellos, contribuyen a que éstos desarrollen un tipo de comprensión y aceptación de lo que es la conducta apropiada de un alumno en la clase” (King, 1977, pág. 124).

Los niños aprenden la noción de trabajo separada de la de juego en la escuela usando diferentes objetos en modelos de conducta diferenciados, categorías comunicadas por los profesores que son quienes diferencian unas veces su uso como material de juego y otras como instrumentos de trabajo. Serán materiales de trabajo aquellos que los alumnos usan, de acuerdo con las normas proporcionadas por el profesor, dentro de tareas típicamente escolares: libros, papeles, lápices, etc., actividades a menudo obligatorias, desarrolladas individualmente, pero por todos a la vez, produciendo en todos los alumnos resultados parecidos. Esas tareas “serias” se ven sometidas a patrones de valoración por el profesor. Por el contrario, es juego toda aquella actividad realizada en situaciones en las que se interacciona libremente con el material.

La disposición de los materiales en el aula, las normas para su uso, la ubicación de la actividad (en el pupitre, en el rincón de juego, etc.), la organización del tiempo, las interacciones con el profesor o con los compañeros mientras se utilizan, no sólo determinan los procesos de aprendizaje explícitos de la educación infantil, sino que definen todo un clima complejo de socialización de los niños pequeños. Las condiciones en las que se realizan las actividades y se utilizan los recursos definen un contexto, un ambiente, con un complejo entramado de normas de comportamiento que proporcionan el sentido de la actividad educativa, con claros mensajes para la socialización del comportamiento.

“Los patrones educativos sólo pueden comprenderse de forma adecuada, y la ideología subyacente correctamente evaluada, en términos de actividades escolares” (King, 1977, pág. 186).

La escuela define situaciones, ha estandarizado tipos de actividades que son marcos de comportamiento para profesores y alumnos de forma previa a la llegada de unos y otros a esos ambientes. Tales condiciones las marca o, las explicita el profesor, socializado ya en unas pautas de comportamiento, y las define con bastante nitidez desde el comienzo de curso. La eficacia de la socialización que proporcionan las situaciones o contextos escolares viene facilitada por el hecho de que las actividades o tareas son poco variadas y se reiteran con escasos cambios. Evidentemente, los profesores y alumnos, sobre todo cuando estos tienen mayores grados de independencia, pueden negociar en alguna medida las situaciones, lo mismo que el profesor puede concertar con la institución en la que se encuadran sus decisiones.

Para comprender los márgenes de actuación es preciso señalar que las tareas difieren en que poseen peculiares grados de ambigüedad a la hora de comunicar al alumno el comportamiento exigido de ellos. Unas definen un patrón de conducta más o menos estable, otras son menos definitorias. Y ello está relacionado, a su vez, con los patrones de evaluación que normalmente penden sobre las actividades escolares (Doyle, 1985, pág. 135). Las actividades académicas son, de hecho, evaluables, bien sea por procedimientos explícitos o por apreciaciones informales del profesor. La tarea le dice al alumno lo que se espera de él –el producto de la misma–, los medios a usar y el modo de utilizarlos, así como las operaciones que tiene que ir realizando. Precisamente, el peso de la evaluación es lo que comunica al alumno la importancia que tienen unas tareas u otras, un modo de realizarlas u otro, según el énfasis que ponga la evaluación exigida o que él percibe como tal.

Como resumen, podemos considerar que el entorno educativo o el contexto de la enseñanza supone una serie de ambientes concéntricos, anidados unos dentro de otros, con interferencias y solapamientos recíprocos, que dependen en gran medida o se concretan en el modo de desarrollarse las tareas, según la organización del centro y de acuerdo con las conexiones de la vida académica con el ambiente exterior. El primer nicho ecológico para el alumno es el aula. Un ambiente configurado por microcontextos que son las actividades académicas. El alumno vive los ambientes del aula y del centro escolar muy fundamentalmente a través de sus vivencias en esas tareas, que rellenan la mayor parte de su tiempo, aunque no sean las únicas experiencias que obtiene de la situación escolar. Dado que en los centros escolares se concentra la mayor parte del trabajo del alumno y que las tareas académicas dan sentido a todo lo demás que ocurre lateralmente a ellas, resulta que, en numerosas ocasiones, son esas actividades las que dan sentido a los ambientes del aula y del centro para los alumnos.

Las tareas se convierten así, pues, en los medios ecológicos básicos más inmediatos, configuradores de todo el ambiente escolar. El *currículum*, normalmente moldeado fuera de las aulas y de los centros, tiene una fuerte responsabilidad en la selección de tareas que se realizan en las clases, puesto que normalmente éste no es sólo una mera selección de contenidos organizados, sino que se suele presentar a los profesores y alumnos elaborado bajo códigos pedagógicos.



Fig. 5: Contextos anidados en el ambiente escolar

La reducción del ambiente escolar al definido por las actividades académicas es más cierta todavía en los estilos pedagógicos más extendidos, puesto que, en ellos, la vida en las aulas se resume prácticamente en las tareas académicas, éstas son casi las únicas actividades posibles, desarrollándose con escasas relaciones con otros estímulos procedentes del centro y del exterior.

A su vez, la organización escolar tradicional mantiene aislados entre sí a los ambientes de aula dentro del centro, como celdillas separadas. Prácticamente sólo en el campo de juego y recreo se rompe el aislamiento de ésta. El aula y el centro se mantienen un tanto aislados, cerrados en sí mismos y con escasas conexiones con el ambiente exterior. En este esquema, que es bastante generalizable, el *currículum* como texto propositivo y la forma de desarrollarlo marca decisivamente la configuración de todos esos ambientes.

Una pedagogía más moderna lo que hace es borrar el carácter concéntrico de los ambientes, rompiendo las barreras entre ellos. Las actividades académicas en una pedagogía renovadora, bien sea por la diferente configuración de sus componentes o dimensiones, por la incorporación de nuevos instrumentos para su desarrollo, por apoyarse en una concepción diferente del conocimiento y por mantener una mejor comunicación con estímulos que desbordan el ambiente de aula, trastocan la concepción de contexto cerrado. En este caso, las fronteras entre los ambientes se difuminan y se hacen permeables. Una visita a un museo, observar una formación geológica, realizar una encuesta social, etc., junto a otras actividades más típicamente escolares son también tareas “académicas” que definen unos parámetros de experiencia distintos, rompiendo el aislamiento escolar.

La caracterización de las tareas como moldeadoras de un ambiente con posibilidades muy diversas se hace todavía más evidente cuando pensamos las tareas académicas con una ubicación diferente, como elemento de ruptura del aislamiento del nicho ecológico del aula respecto del exterior, o cuando pensamos en actividades realizadas en talleres, etc., dentro de los centros escolares.

Las tareas en el aula adquieren un determinado valor, por las posibilidades que permiten a los procesos de aprendizaje que se desarrollan dentro de tal ambiente. Fuera del aula tendrían otro valor distinto. Correlativamente, las tareas del profesor son asimismo bien diferentes en un contexto y en otro.

La investigación pedagógica dominante estudia los ambientes de aula cerrados en sí mismos, sin poner en tela de juicio la adaptación histórica que se ha producido entre esos ambientes y el tipo de actividades que se desarrollan en los mismos. Cambiar las tareas escolares para mejorar la calidad de la enseñanza exige cambios importantes en la estructuración del espacio escolar, del horario, de las conexiones con la realidad exterior, etc. Un cambio metodológico circunscrito o limitado al aula tiene, por ello, unas limitaciones impuestas. Por ese contexto, aunque dentro del mismo puedan enriquecerse los estímulos pedagógicos a base de abundantes materiales, una correcta actuación del profesor, etc.

Cada vez se nos presenta con más claridad la necesidad de contemplar los aspectos organizativos que configuran el marco de experiencias posibles para profesores y alumnos como un elemento de primera importancia para entender los procesos didácticos y las posibilidades del cambio cualitativo en educación. Dicho de otra forma: los procesos didácticos se adaptan o se acomodan dentro de los contextos organizativos, y cambiar los primeros requiere cuestionar los segundos. Porque los contenidos y métodos de la enseñanza se desarrollan siempre en contextos organizativos configurados anteriormente, que nos llegan como algo dado, como la situación “normal” en la que desenvolverse. Las posibilidades de la estructura del sistema no cambian a la medida de las necesidades de la vida interior, como ocurre en el desarrollo de muchos seres vivos, sino provocando conflictos y contradicciones. Contenido procesual y estructura en la que habita mantienen una particular relación de adaptación mutua y de conflicto que acaba en readaptaciones.

La organización escolar, desde un punto de vista didáctico, se nos suele dar como un *a priori* del sistema escolar, bastante difícil de cambiar, más cuando no hay muchos márgenes para la autoorganización según un proyecto pedagógico propio. De ahí que el proceso de renovación cualitativa de la enseñanza que conlleva cambios metodológicos o de tareas implica la necesidad de atender a su correlato organizativo, para vencer la resistencia y ampliar los límites que impone el contexto organizativo donde la metodología será o no posible. La renovación cualitativa y metodológica de la enseñanza debe implicar la remoción de las estructuras en las que se acomodaron los métodos que se quieren cambiar, porque, tal vez, esa adaptación vino ya exigida por la cubierta exterior. El discurso de la renovación cualitativa de la enseñanza es, por ello, en buena parte un discurso político de resistencia: frente a rutinas acomodadas a los parámetros de la organización escolar, contra normas de funcionamiento del centro, removiendo a los profesores adaptados a ellas, reclamando otra política que cambie tales parámetros., etc. La interacción entre elementos didácticos y organizativos se ve muy clara en el análisis de las tareas escolares.

La estructura de tareas define el ambiente en el que tienen lugar las experiencias del alumno y moldea, al mismo tiempo, el ambiente del centro. Pero un contexto de centro dado, en cuanto a la forma de organizar la institución escolar, proporciona un marco de referencia que limita las actividades que dentro del mismo se pueden realizar. La fuerza de la organización escolar, de las normas de su funcionamiento y de los hábitos de pensamiento y conducta que ha generado en los profesores, limita la elección de tareas posibles. En este sentido se puede decir que los ambientes escolares son elementos a partir de los que “se le permite” a profesores y alumnos diseñar el ambiente definido por las actividades académicas que son posibles en esas coordenadas.

B) Las tareas como base de análisis de la profesionalidad docente

Si las tareas son responsables del vaciado del significado final del *currículum* y tienen el poder de vertebrar la práctica, comprenderemos ahora más claramente cómo los profesores proyectan sus posibilidades de autonomía profesional y modelan el proyecto originario a través del diseño de actividades.

La enseñanza, para los profesionales de la misma, consiste fundamentalmente en diseñar ambientes o situaciones de trabajo para los alumnos, conduciendo la actividad, de suerte que se vaya desarrollando el *currículum* al tiempo que se rellena la vida escolar de forma ordenada, guiados por una intencionalidad. Los profesores –si bien no son los únicos agentes que lo hacen– tienen algún papel en el modelado de esos ambientes, estando llamados a mantener el curso de la acción, de acuerdo con las pautas propias exigidas por cada tipo de tarea y en función de limitaciones que establece el medio escolar y exterior.

El papel profesional de los docentes, desde el punto de vista didáctico, se especifica en las tareas que tienen que desarrollar para diseñar y conducir situaciones justificables desde un determinado modelo educativo.

Las tareas se convierten en elementos nucleares estructuradores del comportamiento profesional de los docentes dentro de los ámbitos escolares, porque facilitan que éstos se desenvuelvan con cierta soltura en el ambiente de clase y realicen las funciones básicas que tiene la institución escolar, asignadas por la sociedad: instruir, mantener un ambiente de trabajo, controlar la conducta del alumno dentro de unos determinados moldes de comportamiento, colaborar, en suma, en la socialización del alumnado dentro de una cultura, de unos valores, de unos patrones de conducta social. Por ello, las tareas son unidades significativas de análisis de la profesionalidad del profesor en contextos naturales.

La enseñanza desde el punto de vista de los profesores supone manejarse en ambientes complejos, dinámicos, cuyos objetivos no están siempre claramente definidos, ni los problemas a resolver aparecen estructurados como tales, por lo que manejarse inteligentemente en esas situaciones sería tarea demasiado compleja si no se facilitase gracias a la puesta en funcionamiento de esquemas simplificadores de toda esa complejidad en la percepción y en la toma de decisiones (Leinhardt y Greeno, 1986).

Al decidir tareas, el profesor cumple con dos demandas básicas: elige el tratamiento de que será objeto el *currículum* y establece las reglas de juego para el comportamiento de los alumnos dentro del aula. Misiones complejas que los profesores manejan de forma económica, desarrollando la acción o los patrones de comportamiento profesional inherentes a diversos tipos de actividades académicas. La planificación y gobierno controlado de las tareas es la forma simplificada que tienen los profesores de mantener un cierto control de las condiciones complejas en los ambientes de clase. El dominio de los esquemas de acción que implica cada tipo de tarea es un factor importante en el desarrollo de la profesionalidad en la práctica. Estos tienen el valor de ser *rutinas* profesionales economizadoras para manejarse en situaciones complejas, ordenando el transcurrir de la práctica y haciendo, de alguna forma, predecible el ambiente. Entendiendo ahora por rutina un segmento de conducta de alumnos y profesores estructurada en forma de actividad

orientada al cumplimiento de una finalidad, que una vez dominada permite que se realice la enseñanza en un curso de acción fluido y de alguna forma predecible (Leinhardt, 1987).

Esos esquemas prácticos garantizan el desarrollo ordenado de la acción y, lo que es muy importante, permiten al profesor obtener la información mínima necesaria para tener conocimiento de la marcha de la actividad y del comportamiento del grupo de alumnos sin invertir demasiados esfuerzos.

Los buenos profesores, desde el punto de vista de la ordenación de su acción, se caracterizan por desarrollar su práctica siguiendo una especie de “agencia” cuyo contenido son planes operativos para desarrollar unidades de trabajo, compuestas de otras unidades más específicas que pueden modelarse de forma peculiar.

Para Leinhardt y Greeno (1986):

“La ‘agenda’ se basa en un plan de acción operativo que incluye estructuras de actividad y rutinas operativas, que son versiones específicas de esquemas pertenecientes a la base de conocimientos generales de los profesores. La agenda incluye también elementos relativos a la toma de decisiones que permiten una constante actualización y revisión de la agenda en sí misma” (Pág. 76)

La previsión y ordenación de esos segmentos dentro de la agenda es lo que consideran los profesores cuando realizan sus programaciones. Una programación de la acción viene a ser la representación formal de una agenda o de segmentos de la misma (Leinhardt, 1987, pág. 138). Y la práctica fluida, ordenada y congruente con alguna orientación o finalidad consiste en la plasmación y desarrollo con cierta flexibilidad de los esquemas de actividad contenidos en la “agenda”; de esa forma las intenciones se ligan con las acciones. Propuesta o idea y realidad se ligan en el mismo mecanismo de toma de decisiones por parte de los profesores. Se descubre el valor del nexo psicológico en los docentes dentro del círculo teoría-práctica.

La función dominante, hoy no bien vista, del profesor como informador de los alumnos, en la pedagogía moderna ha sido, en muy buena parte, sustituida por la de “gestor de la práctica en la clase”, que no es necesariamente coincidente con la de orientador de los procesos de aprendizaje del alumno, pues el profesor se convierte en muchos casos en un mero gestor de la actividad guiada por la secuencia de tareas propuestas por los materiales didácticos, especialmente las de los libros de texto. En el primer caso, se rechaza el modelo por inadecuado para el alumno, en el segundo se esconde una inevitable alienación profesional.

Las tareas son los elementos nucleares que construyen la práctica porque, para los profesores, son el instrumento para dirigir la acción en una clase con un grupo numeroso de alumnos, y porque sirven para traducir el *currículum* a actividades prácticas durante cursos prolongados de tiempo [Carter y Doyle (1987), Doyle (1987)]. Traducen el *currículum* no sólo en cuanto proyecto que contiene contenidos y experiencias de aprendizaje explícito, sino también, como acabamos de comentar, las funciones de socialización más ocultas del mismo y de todo lo que supone la escolarización. El profesor que domina con flexibilidad un cierto repertorio de tareas controla la práctica, se siente seguro ante la misma y reduce su complejidad a dimensiones manejables para él. Es por eso que, incluso los profesores que no son muy buenos profesionalmente hablando, pueden mantener su actividad gobernando ambientes complejos en el aula con grupos numerosos de alumnos. Con esquemas simples pueden dar satisfacción a múltiples demandas y exigencias.

Las tareas son *esquemas prácticos* de actuación que simplifican en “imágenes de acción” requerimientos curriculares, medios didácticos, formas de llevar a cabo la actividad, y que además ordenan, resumen y hacen operativo el saber hacer profesional, la experiencia personal del profesor y la comunicación de ese saber entre los enseñantes. Adicionalmente, y no es lo menos importante, las tareas son un instrumento que sirve para estructurar el pensamiento del profesor en la medida en que debajo de cada una de ellas existen supuestos muy diversos que constituyen el *esquema teórico* subjetivo, idiosincrásico, inherente a cada uno de esos esquemas prácticos, sustentando la práctica con una determinada racionalidad. Esa fundamentación subjetiva es el peculiar apoyo con el que funciona el profesor en su oficio. Además de esa base racional, el profesor dispone de ideas, creencias, etc. sobre la realidad educativa y sobre los elementos que intervienen en la educación, pero sin que estos componentes del pensamiento profesional expliquen directamente la actividad práctica que realiza.

De ahí que, desde el punto de vista del profesor que decide la práctica, las tareas sean un lugar de encuentro potencial entre la teoría y la acción, algo que veremos en otro apartado.

En tanto que esquemas prácticos, las tareas son el recurso para gobernar la acción en el aula. Algo que puede parecer trivial e insignificante, pero que tiene un valor estratégico de primer orden en los profesores. Estos, en el ejercicio de su práctica profesional, seleccionan tareas que les suponen recursos

útiles para dar salidas a la exigencia de “mantener” la actividad con un grupo de alumnos durante tiempos prolongados, dando respuesta a la vez a las exigencias del *currículum* tal como ellos las interpretan. El contexto de clase es un ambiente potencialmente conflictivo para el profesor que le puede suponer “riesgos personales” por las implicaciones que para él tiene, que imperiosamente debe gobernar, antes incluso de cuestionarse el *currículum* y la metodología apropiada.

La práctica en las condiciones dominantes, más que ser el fruto del diseño previo, explícitamente meditado, de la acción que realizan los profesores, es una demanda institucional que tiene modelos de desarrollo con anterioridad marcados. De ahí que los profesores adquieran su profesionalidad más por ósmosis y por socialización profesional que por deducción a partir de su formación o de supuestos teóricos, en tanto la realidad les reclama la urgencia de la actuación.

Muchos docentes sienten la cultura del “orden dentro de la clase” como prioritaria o como prerequisite antes de ponderar fines educativos, aprendizaje de contenidos, etc. En el profesor medio, la necesidad de percibir que la actividad “marcha” es seguramente más inmediata que la de saber que dicha tarea obedece a un determinado modelo de racionalidad práctica, que cumple con unos objetivos y es coherente con un esquema modélico. Este aspecto del gobierno del aula con grupos numerosos de alumnos es el primer motivo desencadenante de la acción para muchos profesores. La exigencia curricular y el moldeamiento del *currículum* que ellos realizan quedarán incluso plasmados y preconfigurados en el repertorio de tareas que selecciona y realiza prioritariamente para *mantener la actividad*.

Entender la función didáctica que desarrollan los profesores, exige plantearse cómo está configurado su puesto de trabajo en el sistema educativo, para no caer en abstracciones. Las tareas docentes del profesor no son las únicas que éste desarrolla con sus alumnos, ni tampoco durante su jornada laboral, e incluso extralaboral, ya que su papel es más amplio y complejo. El puesto de trabajo de los profesores se define por su multiplicidad de funciones e indefinición de muchas de ellas, que no se agotan en el trabajo en presencia de sus alumnos, ni en las funciones estrictamente didácticas, que es a lo que normalmente hace relación la palabra enseñanza en el lenguaje didáctico y profesional más extendido.

Las tareas del profesor se desarrollan en fases diferentes de la enseñanza, tal como señaló Jackson (1968), distinguiendo las facetas *preactiva*, *interactiva* y *postactiva*, que podemos hacer corresponder a las de planificación, desarrollo y evaluación o revisión. Esas funciones las realiza en momentos que no coinciden del todo con la permanencia en el aula o en el centro escolar. El profesor ejecuta fuera de ese ámbito tareas de programación, preparación de materiales, de evaluación, funciones burocráticas, planificación con sus compañeros, preparación de salidas al exterior, etc. que tienen una proyección fundamental en las tareas académicas de los alumnos y con las actividades que él mismo desarrolla mientras está con ellos.

Las actividades académicas no agotan, pues, los papeles profesionales de los profesores. La estructura global de su puesto de trabajo determina las funciones didácticas que ejerce dentro del mismo. Por eso las tareas observables de enseñanza están condicionadas por la estructura total del puesto de trabajo como globalidad. Esto es importante para comprender el propio papel didáctico de los profesores y las dificultades que se encuentran cuando se pretende cambiar su modo de comportamiento pedagógico con los alumnos. Muchas innovaciones y modelos educativos no consisten en propuestas de cambio o sustitución de funciones en los profesores, sino de añadidos muy decisivos a las actividades que concretan el puesto de trabajo, y éste no es extensible a voluntad, sino dentro de ciertos límites.

Pondremos algunos ejemplos de interacción entre funciones. Un profesor especialista en enseñanza primaria o secundaria, al impartir un área o asignatura determinada, tiene que encargarse de la docencia de varios grupos de alumnos para llenar el tiempo de su dedicación profesional en el centro. Esto quiere decir que las actividades de enseñar serán con toda seguridad muy parecidas en ese profesor en cualquiera de las aulas en las que lo observáramos. La preparación de sus clases será mucho más económica. Pero al tener múltiples grupos de alumnos, las funciones de atención individual hacia éste, al margen de la docencia en horario de clase, pueden verse dificultadas. El criterio de especialización en contenidos es económico para la preparación y para la ejecución de la enseñanza, pero puede no serlo para la evaluación de los alumnos, el seguimiento del trabajo individual y el conocimiento y atención tutorial a los mismos. La forma de realizar las tareas didácticas interfiere con otras funciones pedagógicas. A mayor especialización en los profesores mayor número de ellos impartirán docencia a un mismo grupo de alumnos, con lo que esto, significa de patrones de comportamiento distintos, exigencias y planes de trabajo descoordinados, etc.

Podemos pensar en otra hipótesis observada en la realidad. En ciertos supuestos es conveniente que los alumnos tengan un número reducido de enseñantes, para hacer la enseñanza más interdisciplinar, por ejemplo, en tanto un profesor, impartiendo varias asignaturas, se coordina más fácilmente consigo mismo que con otros compañeros. Si al mismo tiempo, pedimos que los docentes preparen sus propios materiales de

enseñanza y que no dependan de libros de texto, tendrán que dedicarse a un espectro de contenidos más variado lo que, sin duda, es una dificultad muy decisiva. Tenemos así el caso de demandas contradictorias difíciles de plasmar en alternativas prácticas posibles.

Otro caso de interacción de funciones. Las tareas académicas no son independientes de la función de control que se asigna al profesor, por ejemplo, algo que realiza unas veces a través del control de las tareas académicas y, en otros casos, con acciones específicas de evaluación. Según cual sea la forma de ejercer el control, las tareas académicas adquieren una connotación u otra muy distinta. La evaluación no es una simple exigencia de comprobación de cómo funciona el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que cumple un papel en las relaciones personales de profesores y alumnos, y un rol dentro de la institución escolar y en la sociedad, que en ciertos casos el profesor sabe utilizar para mantener un determinado gobierno personal sobre la conducta de los alumnos.

Es decir, que el hecho de que las tareas académicas sean evaluables, recayendo sobre algunas las connotaciones que acompañan a la evaluación, hace que adquieran peculiaridades que no tienen cuando el profesor no ejerce control personal o de rendimiento sobre las mismas. Por ello, los modos de ejercer el control afectan a las tareas académicas, en tanto se suele ejercer esa función también a través de ellas.

Mencionaremos otro caso de interacción entre funciones distintas.

En muchas experiencias de renovación pedagógica, innovación de programas, etc. se pretende cambiar las actividades didácticas de los profesores, pues ya sabemos que éstas condicionan las de los alumnos y, en definitiva, los resultados mismos de la educación y la calidad de la enseñanza. Una innovación de las prácticas didácticas lleva aparejado un cambio en las tareas de evaluación y en las de programación, por ejemplo. Puede ocurrir que, por no considerar esas interrelaciones, pidamos en los profesores cambios en las actividades de enseñanza sin ver las dificultades que tienen para realizar otras tareas conectadas de preparación y de evaluación, por falta de tiempo, por no saber hacerlas, etc. Puede incluso pedirse a los profesores realizar tipos de evaluación con tales exigencias que les resten tiempo para desarrollar funciones didácticas como preparar clases, materiales para los alumnos, etc.

El énfasis en actividades de supervisión y control, junto a otras condiciones de trabajo, la propia sobrecarga de tareas que implica un *currículum* amplio, llevan cada vez más a que el trabajo del alumno, dedicado realmente al aprendizaje, se realice incluso fuera de las aulas, siendo el tiempo del profesor con los alumnos un tiempo para proponer, sugerir y controlar ese proceso. Horarios con espacios cortos de tiempo para cada asignatura o área favorecen esa dinámica de actividad entrecortada. Las tareas para casa, en ciertos casos, no son solamente fruto de un plan para estimular el trabajo autónomo del alumno, sino expresión por los profesores de la necesidad de dar cumplimiento a un estándar de exigencia que consideran adecuado para desarrollar el *currículum*; en ocasiones de acuerdo con lo que le presenta el libro de texto como guía de la acción. La tarea en casa, a pesar de horarios escolares muchas veces sobrecargados, lejos de ser trabajos creativos, de expansión o de investigación del alumno, son mero cumplimiento de actividades rutinarias no cubiertas por el “corto tiempo de clase”. Una norma introyectada a partir de las exigencias del *currículum* tal como se les presenta a los profesores.

La estructuración del puesto de trabajo de los profesores no es independiente de las tareas que de hecho desarrollan. Algo que viene condicionado institucionalmente y que se compone de múltiples facetas. Todo elemento regulador de la actividad de los profesores, sea éste del tipo que sea, incide en la selección de tareas que escogen para sus alumnos y, a través de ellas, en los efectos educativos.

Un estudio de las tareas académicas de alumnos y profesores, sin ver implicaciones de las mismas con otros requerimientos del sistema educativo a los profesores, nos proporcionaría un aséptico análisis de la realidad que sería muy poco real.

La profesionalidad de los profesores se difumina bastante en este sentido. La relación entre las actividades específicas de este trabajo y la localización laboral de esas funciones no es tan clara como en otras profesiones. Las actividades quizá más decisivas del profesor para adquirir competencia y coherencia en el gobierno de las tareas académicas del alumno en clase tienen lugar fuera del aula y, por tanto, fuera del ámbito de observación de lo que se suele considerar “realidad” de la enseñanza en el lenguaje común y en la investigación más extendida sobre los procesos didácticos. Si nos ceñimos a “lo que ocurre en las aulas” se nos escapará buena parte del papel didáctico y profesional de los profesores, sencillamente porque se realiza fuera de ese ámbito.

Este ha sido un defecto importante en la investigación pedagógica que, en muchas ocasiones, ha querido descubrir el contenido de los procesos de enseñanza, apoyándose en la observación de la interacción didáctica en clase, sin analizar el papel que cumplen tareas y actividades previas, laterales y posteriores de los profesores a dicha interacción. Se admite como normal que la labor de los profesores tenga una cierta

preparación y continuidad fuera del contacto con los alumnos e incluso fuera de la jornada laboral que rige su trabajo.

El puesto de trabajo del profesor se especifica en una serie de tareas muy diversas que no se agotan en el ámbito del aula ni siquiera en el del centro escolar, dentro de las que se encuentran las dirigidas más directamente a diseñar y facilitar el desarrollo de las actividades de los alumnos. Pero otras muchas tareas, no estrictamente académicas, que también son parte del trabajo de los profesores en el sistema educativo, interaccionan con las primeras y las condicionan. La propia función como enseñante reclama, a su vez, dedicaciones diversas. E incluso existe una cierta presión moral sobre los profesores al considerar que la calidad de su trabajo depende en buena medida del tiempo y de las funciones realizadas fuera de su horario laboralmente regulado y pagado.

El análisis de las tareas que realiza el profesor en el plano didáctico no puede hacerse al margen de otros requerimientos que simultáneamente recaen en el profesor por parte del sistema social y, más específicamente, del sistema escolar en el que trabaja. Al profesor se le pide no sólo enseñar o facilitar el aprendizaje y evaluarlo, sino realizar labores de tutoría personal, mantener el orden, organizar los recreos, preparar actividades extraescolares, gestionar múltiples aspectos burocráticos, rellenar boletines de evaluación, informes sobre los mismos para los padres, hablar con éstos, actualizarse, confeccionar materiales, etc. Todas las tareas que realiza el profesor forman un todo con interrelaciones entre todas ellas, que es lo que configura la **estructura de su puesto de trabajo**. Por eso, no podemos entender un aspecto del rol de los profesores sin ver los demás, porque dicho papel no es algo extensible a voluntad ni ilimitado en el tiempo. Algo que es fundamental plantear en los programas de reforma y de innovación dirigidos a profesores. En tanto dicha estructura repercute en las funciones didácticas más directamente moduladoras del *currículum*, la globalidad del puesto de trabajo no es indiferente en el cómo tiene lugar esa modulación.

La estructura del puesto de trabajo se puede analizar en tres dimensiones que consideramos básicas:

- a) En cuanto a su contenido, es decir, la especificación de funciones diversas, que son variadas y desbordan lo que comúnmente se entiende por trabajo pedagógico.
- b) La ubicación geográfica y temporal de dichas funciones, puesto que se desarrollan en ámbitos diversos: en el aula, en el centro, fuera de ambos, dentro del horario de clase, dentro del horario laboral en el centro, e incluso fuera de él y del horario laboralmente establecido.
- c) Ciertas funciones se realizan individualmente y otras coordinadas entre diversos profesores. Ver cómo los trabajos del docente se concretan en esas tres dimensiones básicas supone una aproximación que consideramos bastante útil para tener un conocimiento real de la estructura del puesto de trabajo del profesor y entender las dificultades para cambiarlo, si no se dan determinados supuestos, al no ser el papel didáctico del profesor una parcela independiente de las demás. Es evidente que programas de cambios metodológicos en el aula pueden incidir en el cambio de estructura laboral en esas tres dimensiones; o que intentos de cambiar las tareas metodológicas de los profesores encuentran dificultades en la práctica porque alteran la estructura global del puesto laboral, ya que no se trata siempre de una simple sustitución en el repertorio de esquemas prácticos de orden metodológico.

El análisis de la estructura del puesto de trabajo es fundamental, no ya sólo desde el punto de vista de su eficacia, que es como a veces se ha planteado este tema, sino que tiene que contemplarse en la investigación, en la formación de profesorado y en la innovación de programas dirigidos a profesores. Se trata de un caso de profesionalidad “diluida”, amorfa a veces y, en cualquier caso, compleja en sí misma, ejercida en tiempos no estrictamente considerados como laborales y que varía, en parte, según el nivel educativo, la especialidad, modelos pedagógicos, etc.

Al plantear innovaciones pedagógicas a los profesores, es cuando se remueve la estructura del puesto de trabajo y cuando se cobra conciencia de ciertas interdependencias, ya que, por lo general, no se trata de simples sustituciones metodológicas, sino de importantes alteraciones que deben contemplarse dentro de la complejidad de los cometidos de la función del profesor y de acuerdo con sus posibilidades y obligaciones laborales.

Veremos dos planteamientos clarificadores de la “extensión” de papeles del profesor. Hilsun y Cane (1971), observando en qué consiste “el día del profesor”, con un sistema de observación que permitía comprobar el tiempo dedicado a cada tipo de tarea, la frecuencia y la secuencia de las mismas, encontraron categorías muy diversas de actividades, que agrupan en una serie de grupos básicos:

- 1.- Instrucción, demostraciones y evaluación en interacción con alumnos.

- 2.- Organización del trabajo del alumno en la clase, asignando cometidos.
- 3.- Actuación en incidentes y contingencias.
- 4.- Organización del movimiento de los alumnos.
- 5.- Mantenimiento de la disciplina.
- 6.- Organización y desarrollo de mensajes diversos con el exterior de la clase.
- 7.- Evaluaciones sin presencia de alumnos.
- 8.- Atención a los alumnos en asuntos personales de los mismos.
- 9.- Organización de las condiciones de la clase.
- 10.- Supervisión pasiva de alumnos.
- 11.- Actuación junto a otros profesores que están con los mismos alumnos.
- 12.- Disposición sopesada del equipamiento en clase.
- 13.- Discusión con otros adultos sobre asuntos escolares.
- 14.- Preparación de lecciones sin alumnos.
- 15.- Actividades extraescolares, culturales, deportivas, etc.
- 16.- Gestión de asuntos diversos.
- 17.- Planificación de actividades y disposición de la clase.
- 18.- Cuidado del bienestar físico de los alumnos.
- 19.- Registro de datos, asistencias, medios, notas, etc.
- 20.- Tareas mecánicas, como reparar equipos, disponerlos adecuadamente, etc.
- 21.- Actividades relacionadas con objetos o medios propiedad del alumno.
- 22.- Vigilancia del edificio.
- 23.- Actividad en el campo de recreo.
- 24.- Actividad en espacios del centro que no son la clase: comedor, etc.
- 25.- Lecturas profesionales.
- 26.- Tiempos de espera.
- 27.- Vigilancia en exámenes.
- 28.- Ocasiones especiales: fiestas, jornadas, etc.
- 29.- Reuniones profesionales, de coordinación, etc.
- 30.- Recibir clases sobre algo.
- 31.- Salidas fuera del centro, relacionadas con cometidos del centro o con los alumnos.
- 32.- Otras actividades no observadas en el centro.
- 33.- Actividades personales en clase.
- 34.- Actividades personales sin presencia de alumnos.
- 35.- Actividades exteriores no relacionadas con la escuela.

Especificando más las funciones que pudiéramos llamar estrictamente didácticas, nosotros hemos utilizado un sistema de análisis de las funciones del profesor de educación primaria, que nos ha servido para evaluar los cambios que, en la estructura del puesto de trabajo, introduce la innovación de programas (Gimeno y Pérez, 1986b). Dicho sistema nos ha permitido comprobar cambios en las actividades del profesor en las tres dimensiones citadas, relativas a la estructura del puesto de trabajo.

ACTIVIDADES DE LOS PROFESORES

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA

A) Preparación previa al desarrollo de la enseñanza:

- 1.- El profesor recuerda o aprende nuevos contenidos.
- 2.- Planificación de actividades metodológicas, experiencias de observación, de laboratorio,...
- 3.- Preparación, selección o construcción de materiales didácticos.
- 4.- Repasar el libro de texto y/o las guías didácticas para el profesor.

B) Enseñanza a los alumnos:

- 5.- Explicaciones orales, demostraciones, síntesis, etc.
- 6.- Diálogos con los alumnos, discusiones sobre los contenidos, etc.

C) Actividades orientadoras del trabajo de los alumnos:

- 7.- Dar instrucciones de cómo han de realizar los alumnos una actividad, un ejercicio, distribuir tareas, etc.
- 8.- Dar instrucciones sobre cómo utilizar instrumentos, aparatos, materiales, etc.
- 9.- Organizar y guiar grupos de trabajo.
- 10.- Organizar el espacio, disponer los materiales de laboratorio u otros, etc.

D) Actividades extraescolares:

- 11.- Acompañar a los alumnos en salidas, excursiones, visitas a museos, etc.
- 12.- Organizar clubes (música, teatro,...), talleres, etc.
- 13.- Preparar sesiones de cine, audiciones, funciones de teatro, etc.

E) Actividades de evaluación:

- 14.- Elaboración de pruebas, controles, etc.
- 15.- Realización o vigilancia de exámenes y pruebas, etc.
- 16.- Corrección de exámenes, ejercicios, cuadernos, etc.
- 17.- Discusión de los resultados de la evaluación, comentario de ejercicios, etc.
- 18.- Pasar las calificaciones a los registros o expedientes de los alumnos.

ACTIVIDADES DE SUPERVISION Y VIGILANCIA.

- 19.- Organización de entradas y salidas al aula y al Centro.
- 20.- Vigilancia de alumnos durante el recreo.
- 21.- Vigilancia de comedores y otros espacios.

ATENCIÓN PERSONAL Y TUTORIAL AL ALUMNO.

- 22.- Comentar con los alumnos sus problemas personales (relativos a amigos, familia, etc.) no relacionados con clase.
- 23.- Tratar dificultades que tengan los alumnos, ocasionadas por sus estudios, con otros profesores o con el mismo profesor.
- 24.- Aclarar y resolver problemas del grupo, conflictos entre los alumnos, etc.
- 25.- Hablar con los padres sobre la marcha académica y comportamiento de sus hijos.
- 26.- Organizar juegos en los recreos.
- 27.- Dar orientaciones sobre estudios o salidas profesionales para los alumnos, o a sus padres.

ACTIVIDADES DE COORDINACIÓN Y GESTIÓN EN EL CENTRO.

- 28.- Funciones de Jefatura de Estudios, coordinador de área, ciclo, etc.
- 29.- Reuniones con profesores del ciclo o del área.
- 30.- Reuniones con el Director, Jefe de Estudios, etc.
- 31.- Reuniones de Claustro, Consejo Escolar, etc.
- 32.- Contactos con la administración para resolver trámites administrativos, etc.
- 33.- Confección de horarios, selección de libros de texto, materiales, etc.

TAREAS MECÁNICAS.

- 34.- Pasar lista en clase.
- 35.- Llevar el registro de biblioteca.
- 36.- Contestar cartas, requerimientos administrativos, etc.
- 37.- Hacer fotocopias, pasar a máquina, etc.
- 38.- Reparar materiales, instrumentos, etc.

ACTIVIDADES DE ACTUALIZACIÓN.

- 39.- Lectura de libros o revistas profesionales, sin relación con la preparación inmediata de las clases.
- 40.- Asistencia a conferencias sobre temas profesionales.
- 41.- Asistencia a cursos de perfeccionamiento, escuelas de verano, etc.
- 42.- Seminarios permanentes o grupos de trabajo con otros compañeros.
- 43.- Realización de estudios universitarios.

ACTIVIDADES CULTURALES PERSONALES.

- 44.- Actividades culturales: música, cine, etc.
- 45.- Lecturas: periódicos, libros, etc.
- 46.- Deportes.

Un análisis de las tareas del profesor más relacionadas con las que suelen considerarse como propiamente académicas del alumno nos puede dar una visión parcial, no sólo de la función del profesor, que vemos que es polifacética, sino del propio funcionamiento en esas tareas más didácticas, ya que éstas mantienen interacciones con otras distintas. La calidad en el ejercicio de las tareas didácticas del profesor relacionadas con el trabajo académico de los alumnos tiene que comprenderse analizando las interrelaciones entre diversos requerimientos que se piden a los profesores.

Decisiones prácticas en marcos prefigurados

Es bien conocido que la práctica de la enseñanza la configuran diferentes factores de tipo institucional, un definido modelo de organización escolar, una determinada táctica de desarrollo curricular, una cierta tradición y también la destreza profesional de los profesores, entre otros elementos. Se admite, además, que la práctica real está prefigurada antes de que ésta comience y antes de que el profesor se encuentre con un grupo de alumnos, porque esa práctica supone un conjunto de usos que se han ido modelando históricamente y obedecen a unas determinaciones concretas. Es evidente que, con cierta probabilidad, se puede predecir lo que hará un profesor cuando se haga cargo de un grupo de alumnos en unas determinadas condiciones, lo que significa que la práctica profesional es una configuración previa, si bien no del todo cerrada, a cualquier decisión individual de un profesor concreto. También es obvio que los profesores tienen el poder profesional de configurar, con algún grado de originalidad, la práctica que

realizan, aunque se encuentren dentro de tradiciones, instituciones que la prefiguran, directrices curriculares, etc.

Recordemos los ejemplos sobre las sucesiones de tareas que ocurrían en diversas clases pertenecientes a distintos profesores, que comentamos al comienzo de este capítulo. El sistema de horarios de un centro en un nivel escolar determinado es una variable organizativa que no es un asunto a decidir autónomamente por cada profesor en particular. Observación mucho más decisiva cuando son varios los profesores que imparten docencia a un mismo grupo de alumnos.

En la primera etapa de nuestra educación primaria, un profesor juega dentro de un marco horario con bastante libertad, en la medida en que básicamente él solo está encargado de un grupo de alumnos en todas las áreas del *currículum*. Puede seleccionar tareas que permiten largos desarrollos horarios, combinarlas de acuerdo con criterios psicopedagógicos para combatir la fatiga, etc. Pero, en la segunda etapa de ese nivel educativo, en bachillerato o en la misma enseñanza universitaria, los tramos horarios más extendidos son los de una hora, que con el “tráfico” de entradas, salidas, cambio de actividad, preparación de materiales y demás ritos escolares se queda reducido todavía más. Esta forma de horario tiene consecuencias importantes para seleccionar tipos de tareas académicas que se ajusten a esa forma horaria. Vimos un ejemplo de bachillerato que está muy extendido como estilo didáctico.

En la evaluación de una muestra de centros que está implicada en la experimentación del Tercer Ciclo de EGB, hemos comprobado que, entre el 70 y el 90% de las clases, tienen una duración entre tres cuartos y una hora de duración, según las diversas áreas del *currículum* (Gimeno y Pérez, 1987b). Circunstancia que afecta a la Educación Artística o a las Ciencias Naturales, lo mismo que a la Lengua o a las Matemáticas. Esto significa que las posibles actividades que pueden realizar los alumnos son de corta duración, por lo que es más probable que esos espacios horarios se ocupen con actividades como estudiar a partir de un libro, hacer un resumen, realizar un dibujo esquemático, trabajar informaciones muy elaboradas y resumidas, que con otras tareas como la de seguir un determinado proceso en un laboratorio o en la propia naturaleza, realizar un mural, etc.

Ni los profesores ni los centros se cuestionan, en la mayoría de los casos, esa adaptación selectiva que se produce entre espacios horarios y tareas posibles; es una tradición calcada del bachillerato y de la universidad que acomoda la distribución del tiempo a unos tipos de actividades poco variadas, bastante intelectualizadas y muy dependientes básicamente del método centrado en la iniciativa constante del profesor.

El marco organizativo ya dado en este caso impone una estructura de distribución de tiempos entre profesores y materias que condiciona las decisiones sobre funciones y tareas didácticas de alumnos y profesores. No sabemos si los horarios en base a espacios de una hora se hicieron para dar cabida al método dominante de enseñanza expositiva, caracterizada por el predominio de unas determinadas tareas didácticas, o ese tipo de enseñanza es casi la única posible que se adapta a esas condiciones horarias.

Mencionamos los horarios como una variable de la organización para los procesos didácticos, proyectada en las tareas académicas posibles. Podríamos poner otros muchos ejemplos. Piénsese en el número de alumnos por profesor que es otra “imposición”, o la organización del espacio dentro de los centros y en las aulas.

El número de alumnos por aula es muy importante para el ejercicio y la calidad de una serie de funciones del profesor. A más alumnos que atender por cada docente, éste seleccionará tareas y estrategias para su realización que, de forma económica, le permitan una cierta atención simultánea a todos ellos. Unas tareas pueden ejercitarse mejor con pocos alumnos (seguimiento de trabajos en grupos, desarrollo de experiencias de observación, etc.) y otras son más factibles cuando se tiene un grupo numeroso (lectura simultánea en clase, tal como vimos en los ejemplos esquematizados, exposiciones del profesor, etc.). El número de alumnos a atender condicionará también la forma de realizar la evaluación, que es una tarea del profesor fundamental para el sistema y, como dijimos, contaminadora de toda actividad académica.

Cuando un profesor es especialista en un área o asignatura, tiene que impartir docencia en varios grupos de alumnos para cubrir su horario laboral, lo que implica que tiene más alumnos. La actividad didáctica con cada uno de los grupos puede no alterarse por el hecho de tener más alumnos, pero la función de evaluación y seguimiento de ellos, que son también tareas del profesor, sí se verán más afectadas en este caso en el que es imposible esperar que un profesor controle el progreso de ese número alto de alumnos, contemplando múltiples aspectos para su mejor conocimiento.

Las decisiones didácticas no son autónomas respecto de los marcos organizativos dados que, por experiencia, sabemos no son fáciles de cambiar. Hasta puede ser “anormal” el discutirlos. El profesor es sensible al número de alumnos porque las consecuencias son para él palpables, pero puede ser menos sensible al problema de la estructura horaria, donde, tal vez, tramos cortos de tiempo le resultan menos

fatigosos. Los estilos docentes son respuestas adaptativas, aunque siempre personales, a las condiciones del sistema escolar. La creatividad en el aspecto técnico profesional es posible y hasta inevitable, pero suele convertirse en una respuesta a un marco dado de antemano o, en todo caso, más difícil de cambiar, aunque sólo sea porque su configuración no es competencia individual de cada profesor.

Es curioso apreciar cómo en las últimas revisiones y trabajos de compilación de la corriente o paradigma de investigación centrado en los procesos de pensamiento y toma de decisiones de los profesores, que entre otros temas se ocupan de las decisiones de éstos en la planificación de sus clases y gestión de las tareas, están ausentes planteamientos que tengan en cuenta los límites o senderos prefigurados por los que tiene que transitar la capacidad autónoma de decisión de los docentes, dada la importancia que el tema tiene [Ben-Peretz (1986), Clark (1986), Halkes (1984), Shavelson (1983)].

Es preciso recordar que, precisamente, el puesto de trabajo de los profesores no se caracteriza en los sistemas escolares y curriculares dominantes de la mayoría de los sistemas educativos por disponer de amplios márgenes de autonomía y de posibilidades para tomar decisiones que se apoyen en una estricta lógica profesional, al estilo de las profesiones liberales en nuestra sociedad. El puesto de trabajo del profesor es la concreción de los cometidos que la sociedad y el sistema educativo asignan al docente. Las decisiones sobre la educación y sobre las prácticas de enseñanza, se le han sustraído al profesor, si es que alguna vez las tuvo. Las decisiones las toma la regulación burocrática del sistema educativo, los agentes que le presentan el *curriculum*, el *ethos* profesional de grupo, el clima del centro, etc.

Considerar los contenidos y procesos de su pensamiento, al ejercer tal función asignada, como algo autónomo es coherente con la recuperación que cierto cognitivismo psicológico ha hecho de los supuestos positivistas que no suelen analizar la conducta como respuesta a las condiciones del medio.

El marco institucional y la forma organizativa concreta que adopta condicionan las tareas dominantes que percibimos configuran la realidad del sistema educativo, que es peculiar en sus diferentes niveles y modalidades.

En un trabajo de investigación con una muestra de profesores de enseñanza primaria, Martínez (1987), tratando de ver cómo éstos aplican el principio de la escuela relacionada con el entorno, estando incluso compenetrados los profesores con ese principio, se aprecia que, para desarrollarlo, realizan tareas en las que usan fotografías o diapositivas en mucha mayor proporción que actividades en las que se acude a recursos personales, institucionales o realidades fuera de la escuela, comprendiendo así que es difícil romper el marco institucional establecido y configurado por el horario, la dotación de medios, la política curricular, etc. Alterar el papel profesional –cambiar unas actividades por otras– es mucho más que un problema de voluntades individuales o de teorías y creencias del profesor.

Las tareas dominantes acotan el marco de interrogantes y decisiones que se plantea el profesor. La dinámica del pensamiento profesional de los docentes es una respuesta a los interrogantes que les plantea su práctica, que se especifica en una serie de tareas reclamadas o posibilitadas por un determinado contexto. Incluso los profesores insatisfechos con lo que se les solicita y que aspiran a una enseñanza diferente tienen que realizar algún tipo de compromiso con esas exigencias. En la práctica renovadora de los profesores más inquietos puede apreciarse una cierta yuxtaposición de tareas y un equilibrio de compromisos: unas que dan cierta satisfacción a un modelo renovador de enseñanza y otras que son inevitablemente fruto de una exigencia exterior, de la presión de los padres, del *curriculum* establecido, etc. Recordemos el caso de la profesora D de los primeros ejemplos.

La competencia de los profesores no está en diseñar tareas propias, o eligiendo a partir del conocimiento de un hipotético repertorio muy amplio elaborado por la tradición y conocimiento profesional colectivo, sino que tiene mucho más que ver con su capacidad para prever, reaccionar y dar salida a las situaciones por las que transcurre su hacer profesional en un marco institucionalizado.

Su competencia profesional se expresa más bien en el *cómo enfrenta las situaciones que le vienen dadas*. Se trata más de ver la originalidad en el moldear personalmente las situaciones que se le dan ya prefiguradas o ver cómo choca con ellas, burlando los límites impuestos o adoptando una posición de sometimiento. La competencia ideal que pudiera pensarse como un esquema apriorístico racionalizador de toda su práctica no es real, porque el profesor trabaja con condiciones dadas que tienen un determinado grado de flexibilidad. La racionalidad que puede introducir es situacional, referida a posiciones concretas. Y las decisiones que toma son respuestas, más o menos originales y coherentes, a esas situaciones dadas, introduciendo una cierta intencionalidad en su práctica, coherente con un *curriculum*, un modelo de educación, etc. Por ello, la renovación pedagógica es, en muchos casos, un discurso de resistencia ante lo dado, sobre todo cuando se parte de un sistema rígido y burocratizado.

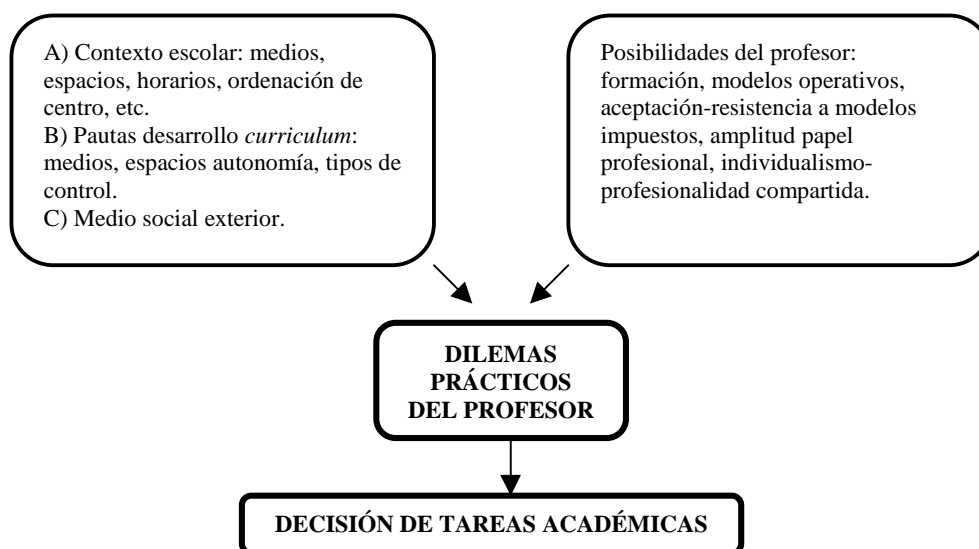
En este campo de actuación del profesor, como en cualquier otro, las decisiones que adopta son soluciones a los dilemas prácticos que se le configuran a él de forma particular, a partir de la confrontación

entre la percepción personal de las condiciones dadas y su bagaje profesional. Las respuestas que da a esos dilemas pueden ser más o menos predecibles porque son repeticiones ante un contexto relativamente homogéneo que se reitera en el tiempo, o pueden ser originales para cada caso. Pueden tener una explicación consciente para él o ser una respuesta adaptativa o tomada de otros. El contexto no sólo son realidades existentes, aunque en alguna medida moldeables, flexibles y no cerradas, sino que es operativo a través de la percepción concreta que se tiene de él. Los condicionamientos pueden apreciarse como inevitables, subvertibles, tolerables, favorables, entorpecedores, etc. Y todo ello depende, en buena forma, del bagaje personal del profesor: de su formación, de su actitud profesional, de si se enfrenta individualmente o como miembro de un equipo que quiere transformar las situaciones, etc.

En definitiva, el ejercicio de la profesionalidad es el resultado particular para cada caso de la dialéctica entre la aportación individual y los condicionantes del contexto, tal como sean percibidos.

El esquema que sigue muestra la decisión o elección de tareas como la salida a los dilemas prácticos del profesor, fruto, a su vez, de la tensión entre la profesionalidad asumida, en forma individual, como posible y la percepción de la profesionalidad contextualmente configurada por las condiciones exteriores.

Si la racionalidad de la práctica y la toma de decisiones o iniciativas es situacional, como hemos visto se acepta hoy en la teorización más prometedora sobre el *currículum*, para entender en qué consiste la actividad del profesor y los márgenes de flexibilidad con que puede realizarla será preciso analizar los condicionamientos de tales situaciones.



- 1) Es preciso descubrir qué o quiénes definen las situaciones con las que se encuentran los profesores. Hemos tratado ejemplos de condicionamientos organizativos que pueden seleccionar tipos de tareas didácticas. En otro capítulo, nos hemos ocupado de condicionamientos institucionales, político-administrativos, etc. Lo que resulta evidente es que una visión de la profesionalidad docente, como una gama de competencias que se ejercen autónomamente, es algo irreal, aunque esa posibilidad se dé en un cierto grado y su extensión sea una reivindicación necesaria. A mayor margen de autonomía profesional, como individuos y como grupo profesional, mayores capacidades y posibilidades de desarrollo profesional.
- 2) Resulta evidente que, dentro de los factores que definen las situaciones con las que se encuentra el profesor, unos son más determinantes que otros, presentando diverso grado de flexibilidad y resistencia al cambio. En unos aspectos, la autonomía de los profesores puede desarrollarse más que en otros. Ya comentábamos que un profesor puede seleccionar las actividades a desarrollar en el aula, pero le es más difícil elegir tareas para realizar fuera de la misma. Un profesor puede escoger entre varios tipos de libros de texto, pero le será más problemático decidir una dinámica alternativa al uso de los mismos, porque toparía quizá con la inexistencia de bibliotecas, resistencia de compañeros, de las normas del centro, de los propios padres, etc. Normalmente, los marcos curriculares y organizativos proporcionan condicionamientos estables y persistentes. Una vez repartidos los profesores y los alumnos en las aulas, comienza propiamente la autonomía del profesor en la situación dominante: el cierre de las condiciones didácticas que caracterizarán el trabajo de los alumnos.

De ahí la importancia de que existan proyectos de centro elaborados por los equipos docentes a partir de la realidad de cada uno de ellos, y de ahí la trascendencia de un marco curricular moldeable y poco rígido. El proyecto colectivo de centro tiene la posibilidad de diseñar las invariantes de los marcos organizativos que, una vez establecidos, son difíciles de cambiar para cada profesor individualmente.

- 3) La propia institucionalización del marco en el que operan profesores y alumnos señala los aspectos que quedan abiertos a las concreciones del profesor. La definición de la situación marca esos márgenes. Los profesores han tenido circunscrito básicamente el sentido y contenido de su profesionalidad al campo técnico didáctico, muy condicionado a su vez por la política curricular y por la organización escolar, y al campo de las relaciones con sus alumnos. Pero ya sabemos la fuerte interdependencia que mantiene ese ámbito didáctico respecto de otras variables. Las decisiones para modelar aspectos organizativos han quedado definidas como taxativamente fuera de su alcance, considerando la poca autonomía de que han dispuesto y disponen los centros; o bien se convierten de hecho en algo difícil de cambiar dentro de una tradición profesional individualista.
- 4) Obviamente, la capacitación técnica y de análisis de los profesores es un factor de primera importancia para cerrar las características de las situaciones en una dirección o en otra, para explotar los márgenes de autonomía que las condiciones definen y para establecer estrategias que fueren y burlen esos márgenes. Una capacitación que le viene de su estricta formación y de la capacidad de actuación conjunta con otros profesores. Muchas veces “lo dado”, algo que se ve como elemento objetivo de la situación, no es más que la percepción de un obstáculo como inevitable, la expresión de la resignación profesional.
Lo paradójico es que la formación es, en la mayoría de los casos, un aprendizaje o refuerzo de las condiciones dadas, un elemento más de socialización dentro de esas condiciones. Estando llamada a modificar las condiciones negativas del sistema escolar, la formación inicial del profesorado pasa, en muchos casos, a ser un importante refuerzo de las mismas. La innovación en los sistemas educativos proviene más de los modelos de formación en el ejercicio, de los programas de innovación curricular, de los grupos de profesores autónomos, que de los sistemas de formación inicial, muy desligados de las necesidades de la práctica.
- 5) La capacidad de los profesores para cerrar las condiciones de su práctica dentro de los contextos dados tampoco se realiza desde el vacío, sino desde las coordenadas de un determinado discurso personal y colectivo. El cierre creativo de las coordenadas que vienen dadas no es una respuesta radicalmente individual, aunque sea personal, sino que se produce desde la ubicación de los profesores en un contexto de aspiraciones posibles, dentro de los modelos de escuela alternativa que hayan elaborado. Los profesores, por lo general, a nivel individual o como grupo innovador, plantean la modelación de las condiciones escolares desde un discurso, más o menos coherente y estructurado, considerando modelos realizados en otros lugares, desde teorías o desde la investigación, pero no desde la nada. Lo que resalta el valor de la formación y el conocimiento de lo que hacen otros.

La renovación pedagógica en lo que va de siglo, lo que se ha entendido como pedagogía progresista o progresiva, por ejemplo, cabalga sobre la idea de hacer una escuela más adaptada a los intereses del alumno, con un trato más humanizado, donde se relativice la importancia de sus contenidos, etc. Este bagaje es el ejemplo de un marco desde el que se quiere modelar la práctica pedagógica.

Evidentemente, los marcos de referencia desde los que el profesor o grupos de profesores quieren cambiar las tareas dominantes en la escuela, el aprovechar los márgenes de autonomía que ésta permite o el cambiar las mismas condiciones, resaltan la importancia de unos elementos sobre otros. Su discurso está estructurado en torno a unos puntos dominantes desde los que se proyecta la innovación y la propuesta de nuevas tareas. Se percibe el cambio necesario de aquellas condiciones de la práctica resaltadas como relevantes. Entre nosotros se ha insistido mucho, por ejemplo, en la supresión de los libros de texto, en el acercamiento a las condiciones culturales del medio cercano a los centros, en dar menos importancia a los contenidos, etc.

Nos parece importante por lo mismo prestar atención al discurso de la renovación. En unos casos se pone más el acento en las actividades extracurriculares, por ejemplo, y en otros más en cambiar las actividades relacionadas con las materias “fuertes” del *currículum*.

Si la respuesta adaptativa y sumisa de los profesores a las condiciones impuestas nos resalta la fuerza de los procesos de socialización profesional, la dinámica de creación personal o de resistencia ante lo dado,

por el contrario, nos plantea los procesos de instalación de un nuevo concepto de profesionalidad, un proceso de resocialización en nuevos modelos, a partir de otras teorías e ideas.

Las actividades como recurso estructurador de los diseños de acción del profesor

Sin perder de vista esa realidad, desde una perspectiva didáctica, las posibilidades de diseñar o “cerrar” las condiciones del tipo de práctica que se realizará tienen lugar cuando el profesor planifica o diseña su acción y cuando elige las tareas que se ejecutarán después en la práctica. Sea cual sea el sistema educativo en el que nos situemos, sea cual sea el grado de responsabilidad y autonomía que ese sistema deje o permita a los profesores, éstos siempre tienen la función de la programación de su práctica como uno de los cometidos profesionales básicos. La profesión docente supone el ejercicio de una práctica institucionalizada que siempre incluye un margen de acción autónoma, y en esa medida, por analogía más que por otra cosa, puede incluirse su función dentro de las profesiones que ejercen el diseño de prácticas apoyadas en un proceso de reflexión en la acción (Schön, 1983). Aunque su autonomía quedase, en el peor de los casos, reducida al trato con sus alumnos y a la aplicación de un material que contiene el diseño del proceso didáctico a seguir, de alguna forma tiene que decidir lo que hará con sus alumnos y con esos materiales.

La capacidad de diseño como competencia profesional la plasma el profesor fundamentalmente en la elección y modelado de tareas académicas. Es el campo de sus decisiones por antonomasia. Su actuación profesional se circunscribe mucho más a ese ámbito que a la configuración de otros aspectos de las instituciones escolares, selección de contenidos del *currículum*, organización de los mismos, etc.

Por ser, pues, tan características del papel docente, nos ocuparemos de ver cómo las tareas vertebran la profesionalidad de los profesores en el diseño de la práctica. Las actividades son elementos nucleares en esa función. Si la práctica docente es bastante estable, tal como comentábamos anteriormente, y esa estabilidad va ligada a los esquemas prácticos inherentes a las tareas, el diseño tiene que cumplir el papel de eslabón intermedio en esa continuidad.

En el transcurso de la práctica, el profesor tomará muchas decisiones para resolver problemas que van surgiendo o fluyendo a medida que lo hace la propia acción en un espacio de tiempo, pero el marco de esa acción se mantiene bastante estable y ha quedado fijado desde el principio cuando realiza el diseño de la misma. La planificación como fase previa, explícitamente planteada como momento en el que se piensa y se decide, no siempre es un hábito profesional que se actualiza en cada momento o período de enseñanza. En muchos casos, se trata de la simple continuidad de un estilo adquirido con el tiempo que tal vez fue, en un primer momento, objeto de reflexión y de contraste en la práctica.

Clark y Elmore (1979) afirman que:

“Buena parte del aprendizaje y de la interacción social que tiene lugar en los meses siguientes al comienzo de curso se pueden predibujar directa o indirectamente por la forma en que el sistema de instrucción y el sistema social de clase se hayan planteado en la primera semana del curso” (Pág. 1).

En la revisión realizada por Shavelson (1983, pág. 402) se resalta ese efecto de continuidad de los primeros diseños del profesor, que tienen una influencia importante en lo que después ocurre en la clase. El profesor, en los momentos previos al inicio de un período de actividad, se puede plantear interrogantes básicos sobre cómo organizar el ambiente general de clase, la disposición del ambiente físico, la organización y selección de materiales, normas globales de comportamiento, etc. Echa mano, en suma, de una determinada configuración de los esquemas prácticos de actuación.

Varios resultados de investigación inciden en esta misma apreciación. Marx (1981), citado por Walter (1984), encuentra que el número de decisiones que toman los profesores decrece a medida que avanza el desarrollo de una unidad, lo que se explica porque la práctica ha quedado regulada de alguna forma en las primeras decisiones.

“La planificación que hacen los profesores a largo plazo al comienzo de curso tiene un impacto importante sobre lo que deciden en el resto del curso. Esas decisiones afectan al contenido, a las actividades, a la agrupación de los alumnos, a proyectos generales y a normas para los estudiantes” (Walter, 1984, pág. 63).

Estas apreciaciones sobre la determinación del curso de la acción en la clase y del comportamiento de los profesores, a que dan lugar las decisiones tomadas al comienzo del curso, podrían referirse por igual al comienzo de cada período significativo en el calendario escolar y a cada unidad de tiempo correspondiente a una unidad didáctica o de la jornada escolar.

“La naturaleza y efectos de los procesos observados en clase son a menudo ampliamente determinados por los esfuerzos que, con anterioridad, han realizado los profesores en el curso de la preparación o diseño, algo en lo que se centra la atención con menos frecuencia” (Calderhead, 1984, pág. 69).

Esta condición del comportamiento profesional del profesor vendría a resaltar lo que significa la función de diseñar: a) Proporcionar un *organizador previo* de su conducta, b) Un *regulador de la práctica* en la que se expresa el diseño, y c) Un instrumento que *estabiliza* de alguna forma las pautas generales por las que transcurre la acción, dándole coherencia mientras dura una unidad de tiempo o el desarrollo de una unidad didáctica. El diseño da así estabilidad y coherencia al curso fluido de los acontecimientos que, a simple vista, pueden parecer espontáneos, impredecibles, anárquicos, etc. La expresión de una cierta tendencia a simplificar y reducir la complejidad de la clase conduce a prolongar la acción predibujada en el diseño hasta la conclusión de la práctica, dándole coherencia y economía a la toma de decisiones de los profesores.

Los diversos esquemas con los que se han querido analizar los procesos de planificación de la enseñanza que realizan los profesores, derivados de planteamientos sobre diseño curricular o del estudio de los procesos que siguen los profesores en la toma de decisiones, han resaltado, por lo general, el hecho de que los docentes deben de tener o tienen, de hecho, en cuenta unos cuantos elementos bastante genéricos a la hora de programar una unidad didáctica o una jornada escolar. En este sentido, los esquemas normativos que han querido regular esa función didáctica de la planificación en los profesores, para que ésta se atuviese a un orden determinado, han estado bastante alejados de lo que es la práctica.

La unidad básica para analizar la acción didáctica y la programación es la tarea, afirma Shavelson (1983. pág. 397). El esquema de programación en base a la formulación y secuencialización de objetivos concretos fuertemente estructurados, ha sido un esquema alternativo que entre los profesores no ha tenido mucho éxito, precisamente por no atenerse a cómo operan los procesos de regulación de la práctica y por ser un esquema de racionalidad ajena a la forma de proceder los docentes.

A la hora de elegir esquemas para que el profesor pueda apoyarse en ellos en el momento de realizar sus planes docentes, solemos encontrarnos con recomendaciones extremas: o bien se trata de propuestas muy genéricas, y por ello poco operativas para una gran parte del profesorado, o son esquemas tecnicistas que pretenden fijar meticulosamente microactividades para responder a objetivos específicos, distribuir los tiempos por tareas, etc. Las proyecciones de esos esquemas analíticos en la concepción más general de la enseñanza han sido evidentes en los esquemas-guía para la planificación docente (Gimeno, 1982), proporcionando visiones demasiado vacías de significado para atender a la práctica de la enseñanza en la realidad. Por lo que, necesariamente, los profesores han tenido que operar a su vez con esquemas genéricos, extraídos de su propia experiencia y de acuerdo con las coordenadas institucionales, curriculares, etc., dentro de las que trabajan, adaptándolos a su forma de operar y a las condiciones reales en las que desarrollan su trabajo.

En la historia del pensamiento didáctico o del diseño curricular se han dado diversas orientaciones normativas, tratando de dirigir la conducta profesional de los profesores cuando programan. ¿Qué modelo de actuación racional seguir en el desarrollo de esa competencia profesional? Las respuestas han sido múltiples. Encontramos esquemas basados en el seguimiento de la estructura del contenido que ocupa la actividad académica; podemos hallar modelos de planes para destrezas; esquemas para diseñar experiencias que tratan de resolver problemas; propuestas apoyadas en la necesidad de estructurar unidades didácticas de acuerdo con proyectos relacionados con intereses de los alumnos, etc.

Desde perspectivas más ligadas a teorías psicológicas de la instrucción se han derivado modelos de diseño instructivo, generalmente con un alto nivel de estructuración, que suelen tener escasa funcionalidad para ser manejados por los profesores, sin entrar ahora en sus bases y posibilidades. (Véase a título de ejemplo Reigeluth, 1983).

Como en el caso de otras competencias profesionales, también ésta se ejerce particularizadamente, de acuerdo con los contenidos y situación a que haga referencia. Recuerda Calderhead (1984) que:

“Dado que diferentes actividades, contenidos, alumnos, etc. reclaman varios tipos de preparación diferente, es imposible identificar un modelo de planificación efectivo. Parece que las habilidades para planificar se refieren, no tanto al dominio de una técnica en particular, sino al conocimiento de qué técnicas requiere la situación” (Pág. 78).

Pensemos en la diferencia entre las áreas de conocimiento social, artístico, literatura, matemáticas, en las diferencias entre niños de educación preescolar y alumnos de bachillerato, etc.

En educación se han planteado, en ocasiones, modelos pretendidamente universalizables por una idea incorrecta de lo que es una norma pedagógica, sin analizar las posibilidades inherentes de

generalización que tienen los principios y conceptos que se manejan; y, en otros casos, porque el discurso psicologicista y pedagógicista obvia la determinación y especificidad que introducen los contenidos culturales del *currículum*.

La discusión sobre modelos de planificación o programación para los docentes se ha centrado en la disputa en torno al modelo de objetivos y en las alternativas al mismo. El primero ha atravesado el panorama pedagógico de las dos últimas décadas entre nosotros, presentándose como el esquema universalmente racionalizador de la práctica por excelencia, incluida la práctica de los profesores (Gimeno, 1982). Esta discusión creo que nos ha despistado respecto de los problemas reales a abordar. Hay esquemas conceptuales que no sólo no ayudan, sino que a veces entorpecen la búsqueda por caminos más fructíferos, al no centrarse en las verdaderas claves del problema.

El reto no está en encontrar un esquema universal sobre cómo deben planificar los profesores, sino en resaltar cuáles son los problemas que habrán de abordar en esa función de planificación, considerando las circunstancias en que la ejercitan. Es decir, cuáles son los elementos clave que configuran las situaciones pedagógicas que están o deben estar en el campo de decisiones autónomas de los profesores. Para que el diseño oriente realmente una práctica adecuada, tiene que considerar las peculiaridades de ésta dentro del contexto en el que se desenvuelve profesionalmente el profesor.

Cuando un esquema teórico se pretende que pase a ser un instrumento de guía en la práctica pedagógica, un saber hacer, (aparte del análisis de los supuestos ideológicos y científicos en que se apoya cualquier propuesta que se haga en educación) deben sopesarse las posibilidades que tiene de ser asimilado como esquema teórico-práctico por los profesionales o especialistas, en este caso los profesores, teniendo en cuenta las condiciones reales en las que se va a ejercitar. Es decir, en qué medida un esquema ideal planteado desde fuera es útil para desarrollar esquemas prácticos de acción en los profesores. O lo que es lo mismo: analizar su valor profesionalizador.

Un esquema conceptual, como es el caso de un modelo de programación, que pretende ser prescriptivo para el profesor, proponiéndole una cierta forma de comportarse, no es un mero contenido a ser asimilado mentalmente por los docentes, más o menos científico y coherente, con unos valores implícitos, sino que plantea formas de *comportamiento profesional*. Es decir, afecta al concepto y ejercicio de la profesionalidad. Y estas formas no se instalan en la práctica por el mero hecho de que los profesionales las hayan asimilado en su memoria y las hayan comprendido, remuevan otras concepciones anteriores o cambien sus actitudes, sino que su implantación depende de en qué medida encajen con las condiciones objetivas que configuran el desarrollo de los comportamientos profesionales, lo que ya no solamente depende de voluntades personales individuales. Porque los esquemas prácticos, además de hacer referencia a una forma de organizarse a nivel subjetivo el saber hacer de los profesores, encuentran o no su apoyo y afianzamiento en condiciones de la práctica que no decide el profesor.

La incorporación de un esquema o de una idea a la práctica plantea un triple reto. *a)* Por un lado, el de instalarse en la mentalidad de los profesores, de forma que éstos la asimilen significativamente y descubran su sentido, venciendo resistencias actitudinales, creencias previas, etc. *b)* Además de esa asimilación tiene que establecerse una relación con las tareas prácticas reales que tienen encomendadas los profesores. *c)* En tercer lugar, para que ese esquema o idea se concrete en un comportamiento profesional practicable en contextos reales, ha de encontrar un cierto encaje en el contexto laboral de los profesores, algo que no lo definen ellos individualmente ni las peculiaridades del conocimiento pedagógico o del esquema concreto que les proporcionemos.

Una corriente alternativa de investigación del comportamiento profesional de los docentes, centrada en el estudio de los procesos y tareas que desarrolla el profesor en situaciones naturales, alentado por paradigmas cualitativos y naturalistas de investigación, ha contribuido poderosamente a proporcionarnos otra visión muy diferente de cómo operan los profesores, planteando una perspectiva distinta sobre la que asentar la racionalidad de la práctica de los docentes, y en concreto la competencia del diseño.

De ver cómo operan en la realidad los profesores en situaciones dadas no se deduce inexorablemente una norma modélica de cómo sería conveniente que actuaran. De la observación de la realidad no puede extraerse el modelo normativo de cómo debe ser esa realidad, a no ser que la admitamos como la mejor de las posibles, con todos sus supuestos. En ese caso no tendría sentido la formación. El papel ideal de los profesores tiene siempre que ver con modelos considerados convenientes y aconsejables, en función de filosofías diversas, independientemente de cómo es la práctica real.

Pero los esquemas que sirven en la realidad para racionalizar, subjetivamente y a nivel de grupo profesional, las prácticas espontáneas y naturales, que se han asentado como comportamientos profesionales característicos de un grupo profesional, nos pueden indicar cuáles son los *mecanismos adaptativos* que, en

las situaciones naturales, resultan “económicos” a los profesores. Si esos mecanismos están extendidos y realmente funcionan, nos obligan a preguntarnos por las razones de su éxito.

Como ha mostrado la psicología cognitiva, el manejarse en situaciones complejas lleva consigo la necesidad de simplificarlas para hacerlas manejables para el que tiene que tomar decisiones y moverse dentro de las mismas. Así pues, cabría preguntarse por los mecanismos, simplificaciones operativas o reducciones que utilizan los profesores para representarse lo que es una situación de enseñanza, en orden a ver cómo la perciben, qué aspectos resaltan en esa percepción, y qué elementos toman en consideración cuando programan actuaciones dentro de esos ambientes complejos.

El profesor siempre diseña su actuación de alguna forma, bien bajo el formato de plan escrito explícito o bien elaborándose internamente una estrategia mental para orientar y secuenciar su acción. La acción intencional sigue, como comentamos en otro momento, una *agenda* cuyo despliegue guía el transcurrir de la práctica profesional. En el caso de una acción puramente rutinaria cabría hablar de esquemas implícitos. Los planes parece que tienen un hilo conductor que les da sentido, en el caso de que sean la expresión sincera de esquemas pensados para poner en marcha, es decir cuando expresan la estrategia mental real que organiza la actividad, y no son una mera respuesta a cualquier exigencia administrativa. Los diseños del profesor los componen actividades seleccionadas y concatenadas para tratar los objetivos y contenidos curriculares vigentes o para darles una alternativa a éstos, dentro de un marco temporal y organizativo concreto.

Yinger (1977, pág. 116) considera que las actividades son como “marcos conductuales controlados” que permiten esa simplificación y reducción de la complejidad de que hablábamos, facilitando la toma de decisiones del profesor. Dicha simplificación proporciona una economía importante a la hora de desenvolverse en ambientes complejos, haciéndolos más manejables, y ayudando a planificar la acción futura, resaltando los aspectos más relevantes que aparecen de forma inmediata en la mente de los profesores como los verdaderos goznes de la práctica.

Las actividades, como marco de referencia del pensamiento de los profesores y en la planificación que hacen de su práctica, cobran un significado profesional importante en orden a concretar y desarrollar su actuación. Por ello podemos analizar el valor de las tareas como elementos reguladores de la conducta profesional de los profesores.

Al planificar tareas o actividades, se está condicionando fuertemente la acción, en la medida en que el esquema práctico es una imagen-resumen de lo que será la práctica; se prefigura el marco en el que pueden ocurrir determinados procesos de aprendizaje, ciertos comportamientos de los profesores, el uso de los medios didácticos de una forma determinada, particulares relaciones e intercambios personales, una forma de abordar el *currículum*, un procedimiento para manejarse dentro o fuera de la institución escolar, etc. Las tareas académicas las hemos apreciado como recursos que dirigen el pensamiento y la acción, tanto de los alumnos como de los profesores.

Y tal como muestra un importante cúmulo de investigación y la observación de la realidad cotidiana, las *actividades* o tareas son elementos decisivos en torno a los cuales los profesores estructuran su acción. Las actividades concretan el tipo de práctica que se realiza, y son el esqueleto que nos puede servir para comprender cómo funciona esa práctica. Si, además, son una categoría significativa que los profesores tienen en cuenta cuando planifican la acción, podemos empezar a entender que los planes o programaciones –fase *preactiva* de la enseñanza– tengan continuidad en la práctica, en la medida en que la estructura de tareas o actividades previstas se mantenga estable desde la planificación hasta la realización o fase interactiva de la enseñanza.

Las tareas son de hecho recursos utilizados por los profesores para diseñar la práctica. Y si ello es así, puede que sea porque al profesorado le son útiles para manejarse profesionalmente dentro de los ambientes en que tienen que operar, o porque cumplen esa función simplificadora de la situación compleja que tienen que reducir para percibirla, decidirla y gobernarla. Es posible que se trate de una conducta profesional adaptativa a las exigencias de la peculiaridad de su profesión y a la complejidad de las situaciones de enseñanza.

La profesionalidad, compuesta por una serie de competencias profesionales y conocimientos justificadores, no es algo que se deduzca de modelos filosóficos o de esquemas teóricos en abstracto. En tanto su contenido es algo definido históricamente y exigido de alguna forma por las características del sistema educativo en el que actúan, por los usos en torno al desarrollo curricular, los esquemas de organización escolar dominantes, pautas de control al uso, etc., las generalizaciones que quieran hacerse en este sentido tienen que considerar ese marco histórico y relativizar cualquier modelo ideal de comportamiento de los docentes. Su posible universalización en todo caso habrá que referirla a las condiciones del medio profesional concreto en el que trabajan en un momento y contexto dados. De ahí, en

parte, la variedad de resultados que se encuentran en la investigación sobre cómo planifican los profesores su acción didáctica.

Estos estudios nos ponen de manifiesto que los profesores actúan con esquemas muy generales que van reacomodando paulatinamente en el curso de la realización de la enseñanza (Yinger, 1977). Los elementos que a los profesores les son más útiles como punto de apoyo de sus planes son básicamente los *contenidos* curriculares a los que han de atender y las *actividades* que consideran se deberían realizar con los alumnos. Los materiales didácticos estructuradores del *currículum* desempeñan el importante papel de sintetizar ambos elementos en una propuesta determinada. Estos materiales –los libros de texto, por ejemplo– son soporte de estructuraciones, de secuencias sugeridas o explícitas de tareas y contenidos, como puede fácilmente comprobarse.

Resultados parecidos se obtienen de otras investigaciones que insisten en el hecho de que las actividades son un punto de referencia importante en la planificación, si bien es difícil generalizar resultados, puesto que el significado de lo que son actividades varía de unos casos a otros, y varía también la amplitud de tiempo y contenido que abarcan los planes del profesor, su grado de especificidad, etc.

Tras un estudio en diversas áreas de contenido, Taylor (1970) encontraba que, en los planes escritos de los profesores, el elemento más destacable en cuanto a la extensión que acaparaba eran los *contenidos*, seguido de las *actividades* metodológicas. En un trabajo posterior realizado por Zahorik (1975) se pone de manifiesto que, aunque el contenido es el elemento por el que suelen comenzar a realizar los planes los profesores, la categoría más utilizada por todos ellos para confeccionar sus planes docentes o programaciones eran las actividades que iban a realizar los alumnos. Peterson, Marx y Clark (1978) obtuvieron resultados parecidos a los de Zahorik, en cuanto a la preocupación que los profesores muestran por las estrategias de enseñanza o por las actividades metodológicas que desarrollarán en clase. Tillema (1984) encuentra también la organización de los procedimientos y actividades como una categoría de referencia en la planificación que hacen los profesores, junto a otros elementos como la estructura y secuencia de la materia, el conocimiento previo de los alumnos y su motivación. En un trabajo de investigación de Salinas (1987) referido a nuestro contexto, se vuelve a comprobar que las actividades de profesores y alumnos son puntos de referencia importantes cuando los profesores establecen los planes de trabajo.

Yinger (1977) ha señalado que las actividades son un elemento estructural básico en la toma de decisiones de los profesores por distintas razones:

- 1) En tanto les permiten organizar la clase de forma manejable. Las actividades son algo más específico que el pensar en la materia en conjunto o en unidades globales, y en cambio son más genéricas y significativas que los objetivos. Son unidades de referencia útiles, lo suficientemente precisas como para orientar la acción, pero manteniendo un nivel de complejidad en el que quepan los diversos aspectos que se entrecruzan en la práctica. Reducen, como dijimos en otro momento, la complejidad manteniendo la unidad de la práctica.
- 2) Porque ponen su punto de mira en la acción, en el trabajo que los alumnos van a realizar; de ahí su valor sugeridor de “lo que va a ocurrir”, que es una preocupación básica de los profesores.
- 3) Se pueden secuencializar, en tanto son elementos relativamente independientes, configurando planes válidos para cursos de acción prolongados, para períodos de tiempo marcados por los calendarios y horarios escolares.
- 4) Son con facilidad, comunicables puesto que transmiten claramente la norma de comportamiento de profesores y alumnos. Dos profesores hablando de lo que hacen se comunican eficazmente cuando expresan su experiencia en términos de acción.
- 5) Permiten análisis objetivables de la realidad compleja, multidimensional y fluida, así como de los significados subjetivos que tienen para profesores y alumnos.

Todo este tipo de investigaciones no debe llevarnos a concluir o buscar el que una o más puntos de referencia sean los comienzos de una secuencia temporal en los procesos de tomar decisiones que un profesor realiza cuando programa o diseña su práctica, a los que seguirían sucesivamente consideraciones relativas a otros aspectos. Porque el proceso de planificación no es lineal. Es decir, no se trata de encontrar la posible secuencia de problemas que van planteando y resolviendo los profesores cuando realizan los diseños o programaciones de si primero piensan en objetivos o en actividades, y después en el contenido, en los materiales o en la evaluación que tienen que hacer.

Más bien el problema está en considerar que los profesores, al establecer un plan o estrategia mental para ordenar su propia acción posterior, tienen en cuenta una serie de puntos de referencia o interrogantes

relevantes que pueden considerar simultáneamente al definir una situación problemática, sólo que, a la hora de decidir la acción, alguno de esos puntos puede ser un referente más adecuado, más relevante o de mayor fuerza para darle salida a esa situación problemática.

Como han señalado Morine (1976) y Tillema (1984), entre otros, los profesores no aíslan categorías específicas que más tarde elaboran consecutivamente, sino que, en la decisión, esas categorías se interimplican recíprocamente. Según estos autores, parece más aconsejable enfocar la planificación de los profesores como una función en la que hay que dar respuesta a una serie de interrogantes clave, implicando aspectos que son interdependientes entre sí.

Estas referencias a trabajos realizados en diversos contextos y con metodologías diferentes, aparte de poner de manifiesto que los modelos de racionalización de la práctica que han querido partir del establecimiento de objetivos no son, en la realidad, seguidos por los profesores, porque seguramente no les son útiles en el ejercicio de su profesión, resaltan siempre que son las *actividades*, junto a los contenidos, un punto básico de referencia para estructurar los planes docentes, tanto si éstos se concretan en esquemas escritos, como si son meras estrategias mentales.

El profesor, cuando planifica, estructura la situación de acuerdo con una serie de elementos que para él son relevantes, útiles para manejarse dentro de su ambiente natural de trabajo, y que son categorías significativas para reconocer las peculiaridades de la situación que tiene que afrontar, y poder así organizar anticipadamente su conducta como profesor.

El profesor puede reflexionar, y se le debe aconsejar que lo haga, sobre los objetivos que quiere conseguir y los que potencialmente se logran de forma implícita, a partir de aprendizajes secundarios derivados de las tareas dominantes que él practica con sus alumnos. Pero el objetivo no indica normalmente la forma de su consecución en términos de una práctica escolar concreta a realizar, si bien la claridad con que se nos presente y el valor que le concedamos es importante; sin embargo el que se consiga o no el objetivo depende, precisamente, de cómo se realice esa práctica, de la actividad desarrollada y del modo de hacerlo.

Un objetivo se logra a través del tiempo, como consecuencia de realizar múltiples actividades y se puede alcanzar por caminos diferentes. Y esa indefinición operativa que anida en la estrategia medios-fines, derivada del planteamiento curricular de Tyler (1973), es lo que convierte a este esquema de diseño, que arranca de la declaración y precisión de objetivos, en algo escasamente operativo para los profesores, que acaban sin saber y confundiendo lo que son objetivos y lo que son actividades.

Intentemos penetrar en las razones de que aparezcan las actividades o tareas como un elemento relevante en las estrategias mentales o planes de los profesores. El que los contenidos se señalen siempre como un elemento prioritario es natural, puesto que explícitamente la enseñanza tiene como primera justificación desarrollar un *currículum* y el profesor tiene que asumir ese papel de una u otra forma. Pero el que las actividades o tareas se señalen como elemento relevante se debe a razones de economía profesional.

Un profesor no puede, a partir de determinado modelo teórico, decidir su acción considerando numerosas variables respecto del alumno, de la materia, de los materiales, de él mismo, del ambiente escolar, etc. Podrá pensarla y reflexionarla antes y después de ejecutarla. Pero el ejercicio normal de su profesión no prevé lapsos generosos de tiempo para que ello ocurra de forma natural y suficiente. Lo que normalmente hace es simplificar el proceso de toma de decisiones acudiendo a *tareas-tipo*, esquemas prácticos de su repertorio que implican cursos de acción simplificados y prefigurados de alguna forma, donde todos esos elementos pedagógicos están implicados bajo una fórmula sintética para él. Así, le resulta fácil hacer arrancar la acción, dirigirla y mantenerla durante el tiempo que sea preciso.

Una tarea didáctica le sugiere una imagen activa, una representación, de cómo operar en ambientes complejos, como ocurre con el ejemplo que vimos de comenzar una clase con una lectura colectiva, que se realizaba de forma simultánea por todos los alumnos de un grupo. El saber práctico profesional operativo lo compone un repertorio de tareas que el profesor sabe poner en marcha en determinadas condiciones y para ciertos cometidos.

En el análisis de dimensiones o aspectos pedagógicos que se implican en una tarea comprendemos la complejidad simplificada en un esquema práctico. Piensa Shavelson y Stern (1983) que una tarea académica tiene los componentes básicos siguientes: un contenido, unos materiales a utilizar, actividades peculiares de profesores y alumnos, objetivos generales pero funcionales, condiciones del alumno y contexto sociocultural de la instrucción.

En el mismo sentido, señala Calderhead (1984) que:

“Al diseñar una actividad, los profesores consideran una serie de factores y realizan varias decisiones. Tienen que decidir sobre la materia a cubrir, la información a dar a los alumnos, los procedimientos a ensayar, los libros y materiales a usar o los ejercicios a realizar. Al tomar estas decisiones deben tener en cuenta el

contexto en el que se trabaja, las capacidades e intereses de los alumnos, el *curriculum*, y otros aspectos como es el plan global del centro y las restricciones del horario” (Pág. 73).

Son esos componentes de la tarea los aspectos que un profesor tiene que planificar y gestionar en sus clases, por ello le supone un recurso cómodo de actuación profesional.

Las tareas que vimos practicaban los profesores que pusimos como ejemplo son bastante conocidas para cualquier profesional de la enseñanza, incluso me atrevería a decir que las conoce sin preparación específica para ser profesor. Recurriendo a ellas, tiene organizada una jornada escolar, aunque lo haga de forma rutinaria. Son procedimientos que ponen en marcha a un grupo de alumnos. Es el recurso para dar salida a la situación.

Citando a Geoffrey, afirma Denscombe (1985):

“Mientras que la urgencia y la complejidad no pueden eliminarse por completo, la vida para el profesor puede ser más fácil por medio de la estructuración cuidadosa del trabajo de clase. Proporcionando continuidad a los acontecimientos, plácido transcurrir secuencializado y apropiada dosificación del trabajo” (Pág. 123).

La estructuración del trabajo y del tiempo a través de la previsión, decisión y realización de tareas permite al profesor gobernar una situación compleja como la de clase, reduciendo la ansiedad, facilitando la marcha ordenada de un grupo numeroso de alumnos, y dando cumplimiento a las exigencias del *curriculum*. Necesidades psicológicas del profesor y economía ergonómica pueden explicar la relevancia de las actividades como elemento de referencia en los planes y en la actividad docente, y el que sus saberes profesionales operativos se estructuren en torno a esos esquemas prácticos.

C) El papel de las tareas en el gobierno de la clase

Manejar un grupo de alumnos de forma que todos se impliquen en una dinámica de trabajo para que se desencadenen determinados procesos de aprendizaje individual, tratando ciertos contenidos dentro de un modelo educativo que consideremos adecuado no es tarea fácil, ni mucho menos. Es tan difícil que no podemos pensar en la posibilidad de que un profesor prevea, siga, dirija en alguna medida y diagnostique o evalúe esos procesos en todos y cada uno de los alumnos que están a su cargo. El profesor gobierna la práctica gracias a que, de alguna forma, la simplifica. Los buenos docentes, de acuerdo con este criterio, son capaces de hacerlo con esquemas más complejos. Pero no olvidemos que las funciones del profesor no se agotan en la enseñanza, sino que tienen que desempeñar papeles diversos asignados institucionalmente en orden a la creación y mantenimiento de un clima para la socialización de los alumnos, funcionamiento de la clase y del centro.

Como máximo, podemos aspirar a que el profesor organice el escenario con las condiciones más propicias para que tales procesos educativos ocurran en las mejores condiciones y los siga en sus líneas generales. Si esto es así, en cada una de las actividades que pueden realizar los alumnos dentro de un tramo del horario escolar, pensemos en que, a lo largo de éste, se realizan múltiples actividades y que en ocasiones son varias las que están discurriendo simultáneamente. Un profesor normal no puede sopesar todas las dimensiones implicadas en la cantidad de tareas que debe realizar. Un cierto automatismo en la acción es inevitable, salvo que preveamos para los profesores un modelo de máquina inteligente en funcionamiento.

Cuando en un grupo se desarrollan diversas actividades simultáneamente y ocurren fenómenos diversos, la gestión del aula se dificulta sensiblemente y se convierte en una urgencia para los profesores. El profesor logra simplificar la situación recurriendo a rutinas profesionales que reducen esa complejidad.

Afirma Brophy (1988):

“Evitando algunas actividades y procurando que otras tengan lugar en determinado momento y en ciertas condiciones, las normas y los procedimientos simplifican las complejidades de la vida en la clase tanto para los profesores como para los alumnos, imponiendo estructuras que hacen más fácilmente previsible el acontecer en el aula” (Pág. 4).

Son patrones de comportamiento y de autogobierno que, en la mayoría de los casos, no es preciso hacerlos explícitos ni imponerlos a los alumnos, sino fruto de la socialización de profesores y de alumnos en una cultura pedagógica que va paulatinamente condensándose en un estilo profesional, como modo natural de comportarse en situaciones de enseñar y de aprender en la escuela. Sabiduría que nutre el saber práctico de los profesores, lo que Brophy (1988) llama el conocimiento profesional de *procedimiento*, o lo que

Shulman (1986, 1987) denomina conocimiento profesional *estratégico*, un saber hacer muy ligado a las condiciones de la práctica real, que supone poner en funcionamiento, en situaciones reales, diferentes principios, normas, etc. conjuntamente, aún siendo muy diferentes entre sí, y que se integra junto al conocimiento profesional sobre la materia que se enseña, sobre principios psicológicos y pedagógicos diversos, gracias a la experiencia profesional.

Profesores y alumnos tienen que funcionar apoyados en un cierto grado de autodirección que es resultado de la introyección de esos esquemas de acción, para lo que deben tener en alguna medida claro y asumido el curso que cada actividad o tarea les reclama. Se exige que los alumnos estén familiarizados con ella, la conozcan previamente o se les explique de antemano.

La autodirección de los alumnos sólo es posible cuando han interiorizado y asumido, de algún modo, los patrones de comportamiento exigidos por cada tipo de tarea. Pero la falta de adecuación, en muchos casos, de los contenidos y de las actividades a los intereses y capacidades de los alumnos dificulta esa autodirección, al obstruir la aceptación de las normas de comportamiento en el trabajo que, de esta forma, se tienen que imponer. De ahí que la enseñanza sin interés para el alumno refuerce las pautas de control y de autoridad explícita por parte de los profesores, que tienen que hacer evidente su poder para mantener el control que no puede conseguir la dinámica de trabajo por sí misma. Por ello, no es extraño encontrarse modelos de comportamiento docente basados más en la práctica de tareas homogéneas para todo el grupo de alumnos en una clase y de realización simultánea para todos a la vez.

Ese es un estilo más cómodo de llevar a la vez a todos los alumnos por la misma secuencia de tareas y, a ser posible, más o menos al mismo tiempo. Pero la simultaneidad de tareas en grupos necesariamente heterogéneos de alumnos, implica vérselas con diferentes ritmos de trabajo y de aprendizaje, lo que se traduce en potenciales problemas para el gobierno del aula. No es extraño que el profesor desarrolle cierta prevención a todo lo que se salga del “alumno promedio”, porque manejarse con la diversidad dentro de la clase con una secuencia de tareas a realizar de forma simultánea no es fácil, si bien se oculta cuando las clases son de corta duración. Así, el problema se anula para el profesor, al no percibir evidencias de que hay ritmos diversos. La práctica de tareas simultáneas requiere, en cambio, dotes didácticas más complejas y alguna tolerancia a un cierto grado de “desorden”.

Lograr que el “trabajo funcione” y la clase se mantenga dentro de ciertos límites de conducta es una exigencia que todo profesor ha sentido como necesidad psicológica personal o como exigencia de la propia organización escolar. Implícita o explícitamente, social y profesionalmente, siempre se ha considerado como una cualidad profesional en los profesores su capacidad para manejar el grupo de clase, de forma que la vida transcurra sin disturbios o graves interrupciones, manteniéndose un cierto clima y nivel de trabajo. Es una demanda profesional proveniente del modo en que se ha organizado institucionalmente el proceso educativo.

El profesor utiliza la estructura de tareas que se desarrollan en el aula como un recurso para establecer y mantener algún tipo de control sobre el discurrir de la vida social del grupo de alumnos.

Afirma Bossert (1979) que:

“La estructura de actividades –que es una forma particular de organizar la enseñanza en la clase– crea el contexto en el que profesor y alumnos interaccionan y configura una forma de relaciones sociales” (Pag. 12).

Esa necesidad psicológica y de la institución requiere organizar el orden del trabajo que transcurre a lo largo del día y en cada momento. La gestión de los profesores, en este sentido, se dirige básicamente a mantener el discurrir de la acción que llena el horario escolar, el ambiente en el que la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar (Brophy, 1983. Doyle, 1986). El mantenimiento de un orden de trabajo en la institución escolar es fundamental para el cumplimiento no sólo de las finalidades requeridas por el *currículum*, sino para lograr ese objetivo no siempre explícito de la socialización de los individuos dentro de unas normas de comportamiento. Los papeles de dirigir el trabajo y de mantener el orden se realizan conjuntamente a través del primer cometido como vimos en otro momento, evitando que el segundo se haga obvio como tal. Como decíamos en otro lugar, la ética del orden basado en el trabajo ha sustituido a la norma impuesta por la autoridad que, de esa forma, no tiene que hacerse evidente por medio de imposiciones explícitas del profesor.

Los controles sobre los individuos en las sociedades modernas son controles simbólicos y técnicos, más que apoyados en intervenciones personales directas.

“El control pierde la apariencia de una lucha personal y tiende a presentarse como un problema de organización, un imperativo organizativo al que profesores y alumnos están obligados por encima de sus deseos” (Denscombe, 1985, pág. 135).

Mantener la dinámica de trabajo significa muchas cosas: claridad de lo que se va a realizar, lograr algún interés por concluir la actividad, continuidad en la transición entre diferentes tipos de tareas, adecuación del grado de dificultad al alumno, el manejo ordenado de los materiales, organización del comportamiento dentro de la clase, atención a los alumnos que se muestran lentos o por delante respecto del ritmo promedio de progresión; es decir, se requiere, en suma, una estrategia para afrontar las diferencias entre éstos, proporcionar pautas para que los alumnos sepan si progresan adecuadamente o no hacia la meta de las tareas que realizan, etc. Todo ello forma parte del “orden del trabajo”.

La preocupación por tener ocupados a los alumnos es evidente en cualquier profesor mientras está con ellos. Y todo docente tiene estrategias para lograrlo y para dirigir a los alumnos que se adelantan en su trabajo. Recuerdo a mi profesor de primaria que tenía un problema algebraico escrito en la pizarra, inalcanzable para las posibilidades de la clase, destinado a todos aquellos que hubiesen sido diligentes en el trabajo normal, para seguir manteniéndonos ocupados, lo que provocaba una disminución del ritmo de trabajo, pendiendo esa “amenaza”. Pero, para él, era una regulación eficaz de la actividad para mantener a la clase ordenada. Existen otras estrategias más edificantes desde un punto de vista pedagógico, como la lectura recreativa, el dibujo libre, etc. Muchos profesores tienen tareas-comodín para esos casos en que el orden interno de clase puede decaer.

Las condiciones de la institución escolar, las de una clase numerosa de alumnos, la ética del trabajo, exigen un orden. Tal preocupación por mantener al grupo ocupado, más que ser la expresión de una ética del esfuerzo o del trabajo, es la concreción de una necesidad de supervivencia para el profesor y una forma de cumplir las funciones que le asigna la institucionalización de la enseñanza. Estar ocupados en algo no es valioso en sí mismo, sino en la medida en que facilita al profesor el manejo de la clase (Denscombe, 1985, pág. 125).

De ahí que el clima social que originan un tipo u otro de tareas académicas sea una dimensión relevante a considerar en el análisis de la actividad escolar, en general, y de cada tarea académica, en particular. El repertorio, secuencia y cursos alternativos en la realización de tareas es fundamental para generar un determinado clima y una forma de controlar el mismo. La estructura del trabajo desencadena unos procesos determinados en las relaciones sociales dentro del aula, y la forma de organizar el trabajo es un recurso para mantener un determinado tipo de orden y de control.

Las tareas escolares implican una forma explícita de comportarse profesores y alumnos dentro de los ambientes complejos, dando lugar a un cierto sentido del orden social dentro de las clases, convirtiendo en previsible los acontecimientos que transcurren así por caminos previstos, que hacen sentirse al profesor profesionalmente “dueño” de la situación. Esa es una preocupación de todo docente, en mayor medida cuanto menor sea su experiencia, porque, dadas las condiciones en que ocurre, la enseñanza escolarizada es un prerrequisito del “buen funcionamiento” y del “rendimiento” escolar.

El profesor necesita tener conciencia de que todo transcurre ordenadamente, que los alumnos trabajan, que lo hacen con alguna atención, que se mantiene un nivel de “ruido” y de conflictividad tolerable, que van cumpliendo sus quehaceres en tiempos considerados como aceptables; todo ello de acuerdo con los parámetros definidos por las actividades que se realizan. Estructura de tareas, manejo de la clase y orden de trabajo son aspectos muy implicados entre sí.

La unidad básica para la organización de la actividad y de la conducta de los alumnos en la clase es la tarea académica, dándole una amplia acepción a este término (Berliner, 1983. Citado por Doyle, 1986b, pág. 398), en la medida en que organiza su comportamiento personal, el de todo un grupo, indicando el camino por el que ha de transcurrir la acción.

También en este campo de la gestión y organización de los acontecimientos que discurren en una clase durante el calendario y el horario escolar, se ha resaltado la importancia y continuidad de efectos de las normas y mecanismos de control del aula que se establecen en los primeros días del curso. [Doyle (1979b), Emmer (1982), Tikunoff (1978)].

Siendo tan importante para el profesor orquestar, nunca mejor dicho, la actividad ordenada de todo un grupo, es lógico que sean las tareas lo que le sirva de forma tan decisiva para organizarse a la hora de establecer sus planes docentes y a la hora de mantener el ambiente de aprendizaje de ese grupo. Las tareas, por esta razón añadida, se convierten en elementos muy funcionales para planear la práctica y para mantenerla hasta su final.

Moverse en la ambigüedad

Todos los procesos y productos previsible de la realización de una tarea se definen con diferente grado de ambigüedad. DOYLE (1983, pág. 183) sugiere la posibilidad de clasificar las actividades

académicas de acuerdo con esa ambigüedad. Una característica importante, considerando el clima de evaluación que impregna toda la actividad escolar. La definición del producto final que el alumno debe mostrar en una determinada actividad supone una concreción de los valores de la escuela que él asimila como tal patrón de referencia. La ambigüedad es una peculiaridad inherente al aprendizaje. En una tarea que requiere procesos de memorización pueden apreciarse los resultados que se producen en los alumnos con menos ambigüedad que en otra que exige comprensión, o en otra que reclame procesos de resolución de problemas. La precisión o la falta de definición de cuál es el proceso estimulado por ciertas tareas o el valor de los resultados alcanzados por los alumnos en esos tipos de procesos es un elemento regulador de la conducta de los profesores a la hora de seleccionar actividades de aprendizaje. Las tareas de las que se esperan resultados de más clara apreciación se acomodan mejor o son más coherentes con el clima de evaluación reinante en toda la actividad didáctica y con cierta intolerancia hacia la diversidad.

Ello podría dar lugar a un cierto mecanismo selectivo a la hora de que los profesores decidan o elijan actividades dentro de un hipotético repertorio. En las tareas que definen procesos imprecisos o pretenden metas divergentes y que, por lo mismo, pueden dar lugar a resultados muy diferentes en los alumnos, el profesor o los materiales que estructuran la tarea no pueden transmitir a los alumnos qué es lo que se espera exactamente de ellos. Cuando hay que memorizar el contenido sustancial de un texto, el proceso requerido es claro, resultando fácil determinar la calidad de la consecución de ese objetivo. Proponer un problema para encontrarle soluciones alternativas no permite esa claridad.

Estas diferencias cualitativas entre diverso tipo de tareas, por lo que se refiere al grado de ambigüedad del producto esperado de las mismas, implica, como ha señalado Elliott (1980, pág. 311), que es más fácil para los profesores controlar el rendimiento de la acción pedagógica a través de tareas con alto nivel de definición, es decir, que son menos ambiguas. En la medida en que el profesor tenga la urgencia de controlar todo lo que hacen los alumnos, pretendiendo que todo trabajo sea evaluable, idea que, de alguna forma, transpira la propia institución educativa, se sentirá más seguro dentro de actividades que permitan más fácil control de los resultados.

De lo que se deduce que es más probable encontrar pautas docentes de comportamiento en los profesores tendentes a estimular esas tareas que llevan a productos menos ambiguos, cuando toda la actividad escolar está sometida a un cierto ambiente de evaluación y control. El clima de evaluación que afecta a las tareas escolares no es favorable a desarrollar actividades abiertas, que estimulen la divergencia, porque tales características son contrarias al clima de control y prestan menos seguridad al profesor sobre la validez y eficacia de los procedimientos pedagógicos.

En un clima escolar y con unos profesores educados ellos mismos dentro del clima de control de los aprendizajes es lógico que exista la tendencia a la reducción en la variedad de tareas posibles. Pensemos, además, en cómo esa mentalidad es favorecida por esquemas pedagógicos que estimulan acriticamente la objetividad de la evaluación, la programación precisa de procesos pedagógicos para tener seguridad objetiva en los resultados conseguidos, etc. Planteamientos que en las últimas décadas se han visto estimulados en la pedagogía por un cierto cientifismo mal entendido.

Esa tendencia hacia la selección de actividades menos ambiguas puede además producirse por otra razón. Una tarea más definida, en cuanto al proceso que ha de seguirse para lograr el resultado que se espera de ella, permite un control más fácil del grupo de alumnos. Una tarea más indefinida reclama más orientaciones del profesor a los alumnos, más supervisión y asesoramiento, más volumen de actividad, si queremos expresarlo así. Contrariamente, a una actividad rutinaria no hay que dedicarle tanto esfuerzo, es más cómoda.

No es de extrañar que, teniendo que atender a un grupo numeroso de alumnos, los profesores, al verse sometidos a copiosas demandas de intervención con las tareas ambiguas, propendan a seleccionar otras que implican una actuación más definida en los alumnos, simplificándose así la gestión de la clase y el mantenimiento de] orden (Doyle, 1986b, pág. 417). La ansiedad que en los profesores menos experimentados genera la “ingobernabilidad” de la clase puede llevarles a excluir, precisamente, tareas que van a exigir de ellos más actividad y provocar una sensación de inseguridad.

Las actividades “más ricas” introducen impredecibilidad para profesores y para alumnos, dibujando un marco profesional docente inseguro, aunque sea más estimulante, lo que exige saber vivir dentro de un clima de riesgo y de inseguridad profesional, en actitud indagatoria, de tolerancia hacia los cursos individuales de acción que caminan cubriendo procesos poco conocidos y escasamente controlables. Es decir, dichas tareas abiertas plantean un marco de profesionalidad no cerrada para profesores más creativos e investigadores de su acción, lejos de la búsqueda de fórmulas hechas para resolver problemas y aspiraciones muy concretas. El curso de acción de los profesores debe plantearse dentro de un clima de indefinición

profesional donde cada profesor “cierre” su propia actuación, lo mismo que los docentes deben defender ese clima para las tareas que ellos proponen a los alumnos.

Como muy bien señaló Bernstein (1983), la pedagogía moderna se caracteriza, precisamente, por estimular procesos y métodos más ambiguos, con parámetros técnicos y de calidad más difíciles de definir, de concretar y de provocar consenso social y profesional, y por lo tanto más difíciles de controlar. Los profesores se ven en muchos casos sometidos al conflicto de un discurso pedagógico progresista en contradicción con la realidad en la que trabajan. Tienen que estimular, a través de una serie de tareas dominantes, procesos cerrados que llevan a resultados más fácilmente tangibles, que facilitan el “trabajo ordenado en clase”, por presiones de la misma institución en la que desarrollan su labor, por el clima de control que afecta a toda la educación escolarizada y por la economía de su propio trabajo. Al mismo tiempo, desde perspectivas ideológicas o pedagógicas, se les reclama una educación más moderna centrada en tareas que por definición desarrollan procesos más incontrolables, atender a las diferencias individuales de los alumnos, a ritmos de aprendizaje e intereses distintos, etc. No es difícil predecir quién vence en ese dilema de requerimientos contrapuestos.

Este discurso pedagógico moderno, preconizador de nuevas metodologías, que se concretan en tareas más complejas para profesores y alumnos, seguramente exige otras condiciones muy diferentes para los profesores. No es un problema que se resuelva simplemente formando a éstos, sino que reclama profundos cambios en las condiciones laborales y en la organización escolar, así como una reducción de la presión del control. De lo contrario, se convertirá en una mera pretensión ideológica de cambio, pero no en programas eficaces.

El grado de ambigüedad en los productos esperados en las tareas varía también de unas materias o áreas a otras, e incluso dentro de la propia materia, en función del tipo de contenido. Ese criterio es importante para comprender cómo unas actividades se acomodan o adaptan a un tipo de contenido y materia mejor que a otros. En el caso de las ciencias sociales, por ejemplo, el recuperar los estímulos y conocimientos de la vida exterior a las aulas es una fuente de sugerencias para encontrar tareas innovadoras, en un tipo de conocimiento que tiene una estructura más radial que lineal y donde la dispersión de resultados previsible es más tolerable a priori que en otras áreas, como pueden ser las ciencias o las matemáticas. La peculiaridad del contenido, la utilización del método científico, la posibilidad de conectar con recursos del medio, sean naturales o sociales, facilitan el desarrollo de la profesionalidad de los docentes. El margen de la creatividad y autonomía profesional es más estrecho o más difícil de concretar en tareas innovadoras cuando el *currículum* lo componen elementos más abstractos y alejados de la experiencia concreta del alumno, si tienen además una estructura interna más definida que obliga a una secuencia y al logro de resultados previos para poder seguir progresando.

En otros casos, la tolerancia hacia resultados diversificados puede tocar la estructura profunda de las relaciones en el aula y en los centros. Cambiar y alterar las tareas dominantes para trabajar el lenguaje, por ejemplo, quizá requiera cambios profundos previos o en paralelo en algo más amplio como son los patrones de comunicación en los ambientes educativos. La forma de abordar didácticamente el lenguaje en la escolaridad guarda cierta relación con los esquemas de autoridad que desarrollan las instituciones escolares, que se concretan precisamente en el uso del lenguaje, en quién puede usarlo y cuándo puede hacerlo. ¿Quién puede hablar en las aulas? ¿Cuál es el patrón de comunicación dominante en ellas? El lenguaje es el medio de controlar la acción pedagógica a través de órdenes, ejercicios, exámenes, preguntas del profesor, etc. Quizá cambiar el sentido del *currículum* relativo al lenguaje exija revisar el papel que los códigos lingüísticos, hablados y escritos, desempeñan en las relaciones sociales en la educación y en el ejercicio del control dentro de la misma. Si se ejerce todavía la práctica de la copia, del dictado, la búsqueda de la corrección formal como valor prioritario, aparte de reflejar cierta tradición pedagógica, ¿no estará denotando también un clima en el que el dominio de la palabra la tiene el profesor, donde la expresividad en general de la persona no tiene mucha cabida y por ello tampoco la tiene en el lenguaje?

Creo que existen profundas implicaciones entre el tipo de cultura que forman los *currícula* y que imparten las instituciones escolares y la manera en que se estructura la profesionalidad de los profesores y, en concreto, el bagaje de recursos prácticos en términos de tareas características que se van consolidando en el profesor. Las tareas didácticas regulan la práctica de los profesores, pero el que se vayan estabilizando unas y no otras como dominantes no es un mero problema de elección didáctica, sino que tiene relación con las funciones sociales de la enseñanza, la forma como la institución escolar responde a esas funciones y con el tipo y sentido de la cultura que se selecciona en los *currícula* que después se desarrollan en los procesos de enseñanza.

Vemos, pues, otro ejemplo de que los procesos de decisión de los profesores están sometidos a las coordenadas que, como es el caso de la mentalidad de control, el tipo de cultura y el significado de esa cultura en la escuela, etc. caracterizan muy decisivamente la actividad escolar.

D) Las tareas como base de comunicación entre teoría, conocimiento subjetivo y práctica

La práctica del *currículum* no puede analizarse ni cuestionarse sino enmarcada en la perspectiva de si contribuye a emancipar o a someter a los agentes que lo reciben y lo desarrollan, es decir, de alumnos y profesores. La opción emancipatoria debe verse reflejada en la aproximación, en el tipo de análisis y en el conocimiento que se considera propio de los profesores y en el cómo consideremos su práctica. Un conocimiento que ha de servir para la reflexión más que para la dirección de la acción Grundy (1987, pág. 130 y ss). Siendo el *currículum* terreno de juego de la dialéctica teoría-práctica, vamos a verla también operar en los mecanismos que estructuran la acción, a través de las tareas académicas.

Por ello, el *currículum*, a través de su formato pedagógico y en la medida en que una determinada elaboración del mismo sugiera o facilite actividades a los profesores y a los alumnos, es un elemento mediador entre la teoría y la acción, puente entre principios y realidades, pues son las tareas las que modelan la práctica. El profesor, al elegir y modelar tareas, delimita el escenario de la relación teoría-práctica que puede expresarse en ésta última.

Si se mantienen mínimamente estables las tareas, algo que se cumple casi de forma inevitable, quiere decirse que, de hecho, *la racionalidad concreta a que está sometida o que dirige a la práctica se expresa y está regulada por la racionalidad inherente a la secuencia, tipos de tareas realizadas, el diseño interno de las mismas y las formas de desarrollarlas*. En ese sentido, puede decirse que toda práctica, toda tarea, sean éstas cuales sean, expresan un tipo de racionalidad, lo que no quiere decir que toda práctica parta a priori de un planteamiento racional determinado, explícito y coherente. Esto último suele ser un deseo para alcanzar una acción fundamentada y no rutinaria o de respuesta a presiones de diverso tipo. Por ello, nos parece que el primer intento para comunicar teoría, investigación, conocimiento y práctica pasa por desvelar primero el tipo de racionalidad inherente a las prácticas vigentes. Y si éstas se configuran por concatenación de actividades molares o tareas, entonces sería conveniente analizar la comunicación explícita e implícita de supuestos de diverso orden a través de las tareas vigentes o en las que se diseñen *ex novo*.

Toda idea o principio derivado de una teoría o de la investigación, plasmada en un proyecto de *currículum* o en la mente de un profesor puede trasladarse e iluminar la práctica en la medida en que incida en los mecanismos que la analizan, modelan, guían y transforman. En tanto la acción se condiciona y prefigura decisivamente en el diseño, las tareas pensadas y decididas en la planificación de la enseñanza, las realicen los profesores individualmente o en equipo, o el propio material didáctico del que parten los profesores, podrían ser elementos de referencia para pensar en la posible comunicación intencional entre teoría y práctica. Pero, en cualquier caso, las tareas prácticas reales son expresión de múltiples supuestos implícitos de orden psicológico, pedagógico, epistemológico y social. Una idea, elementos de una teoría, un principio, se proyectan en la acción en tanto sirvan como fundamentos para diseñar y realizar tareas académicas. Si ésta no es la única vía, sí que es un camino importante, dada la capacidad de “relleno” de la práctica que tienen las tareas académicas.

La práctica es un entrelazado particular de tareas de profesores y de alumnos en secuencias características. Cada tarea es analizable en función de una serie de dimensiones que se entrecruzan y sintetizan en ella, tal como argumentamos en otro momento. En dichas dimensiones, podemos ver reflejarse supuestos diversos que, explícita o implícitamente, son los fundamentos de la acción, la base racionalizadora de la misma. La tarea tiene una coherencia interna, al configurarse como una actividad estable y, al menos esquemáticamente, repetible que conduce a una finalidad. De acuerdo con los supuestos que se proyectan en ella tiene también una coherencia teórico-práctica.



Fig. 6 : La comunicación entre teoría y práctica a través de las tareas.

Los conocimientos, teorías, resultados de investigación pueden ayudarnos a descubrir los supuestos en los que, de hecho, se apoyan las actividades prácticas, contrastarlos con las ideas introyectadas por los profesores como sustento racionalizador de sus acciones, combatir los supuestos y su peculiar plasmación subjetiva en los docentes cuando se considere que son erróneos, etc. Tareas-Dimensiones de las mismas-Supuestos subyacentes a éstas serían los tres elementos de la cadena de la comunicación e interacción dialéctica entre práctica, teoría, principios y valores que funciona en doble sentido: como recurso de análisis para buscar los fundamentos que de hecho tienen las prácticas vigentes, reflexionando sobre la acción, y como instrumento para estructurar prácticas innovadoras diferentes a las conocidas, a partir de determinados principios y supuestos, atribuyendo al conocimiento un papel de guía. El esquema puede servir como vía de concienciación sobre los supuestos de la práctica vigente o como elemento proyectivo en la configuración de nuevas realidades. Si bien éste último no es camino muy real en la generación de nuevos usos prácticos en educación. El gráfico anterior sintetizaría esta propuesta.

Esto significa que las justificaciones, fundamentaciones, razones y valoraciones que tengamos para seleccionar, ordenar, ponderar y modelar tareas a la hora de planificarlas y realizarlas de alguna forma, serán las fundamentaciones y supuestos que “se trasladen” a la acción y la orienten. En este sentido, las tareas o actividades académicas, con todos los supuestos explícitos o subyacentes a cada una de sus dimensiones básicas son un vehículo de comunicación o de mediación entre la teoría o conocimiento sobre la enseñanza y la práctica. Analizando las tareas que se desarrollan en un área o disciplina, en un estilo de educación o en un nivel educativo podemos ver el flujo entre ideas dominantes y prácticas.

Esa comunicación entre teoría y práctica no se da en abstracto. El valor del conocimiento en educación no reside tanto en que ayude a concretar prácticas educativas eficaces, como pretende la visión positivista de la relación teoría-práctica, sino que, admitiendo el valor de las categorías interpretativas de los profesores, las que ellos utilizan para dar significado y “racionalidad” a su práctica, descubra el valor de las mismas, sus supuestos, intereses a los que se sirven, condicionamientos que reflejan, etc. (Carr y Kemmis, 1988). Como indican estos autores:

“ ... si bien es cierto que la conciencia 'define la realidad', también lo es que la realidad puede distorsionar sistemáticamente la conciencia” (Pág. 142).

Prácticas reales, racionalización de las mismas por parte de los profesores, supuestos subyacentes analizados desde aportaciones diversas y desde una visión crítica de la realidad es la interacción que debe provocar la dinámica de conexión entre teoría y acción, recuperando así la teoría el valor “ilustrador” de la práctica para los profesores, ofreciéndoles instrumentos de análisis crítico de las experiencias prácticas (Carr y Kemmis, 1988, pág. 72).

Hemos comentado dos funciones básicas de las tareas académicas: Ser mediadoras del aprendizaje real de los alumnos y ser elementos estructuradores de la práctica y de la profesionalidad de los profesores. Las tareas hacen además de vehículo entre los supuestos teóricos y la acción, no sólo en el sentido teoría-práctica, sino también en el sentido inverso, de la práctica a la teoría.

Tomando como elemento de referencia al profesor, la comunicación entre su pensamiento y su práctica se lleva a cabo a través de la decisión de tareas en las que se expresan los supuestos teóricos a nivel subjetivo, sus razonamientos en la adopción de decisiones. En situaciones normales, el profesor suele también tomar iniciativas o modelos propuestos desde el exterior, desde el material didáctico, etc. En este

caso, el juego dialéctico entre teoría y práctica supone una interacción circular entre los modelos propuestos, las interpretaciones que realiza el profesor en tanto que mediador y la práctica real.

El pensamiento de los profesores puede explicitarse a través de múltiples procedimientos metodológicos, el pensamiento operativo en la práctica, formado por conjuntos de supuestos, ideas, creencias, seguramente asistemáticas e inconsistentes, está en muy estrecha relación con las tareas que realiza. En definitiva, de alguna forma, todo el *pensamiento práctico* de los profesores, sintetizado en imágenes, principios, rutinas, etc., el que se elabora como consecuencia de reflexionar sobre la experiencia propia y la de compañeros de profesión, tiene como primer desencadenante las contingencias que ocurren durante el transcurso de su experiencia. Las tareas definen las situaciones prácticas sobre las que, de forma inmediata, el profesor puede y tiene que reflexionar. Son esquemas de acción en los que pueden encontrarse supuestos muy diversos que justifican la práctica.

La actividad pedagógica, desde una perspectiva teórica, tiene escasa consistencia, dado que se escapa a la aprehensión en conceptos fijos, partiendo del supuesto de que el método es un conglomerado complejo de supuestos de orden epistemológico, psicológico, organizativo, instrumentación de materiales, etc. El método de enseñanza-aprendizaje como categoría de análisis ofrece escasa utilidad científica a la hora de elaborar un modelo explicativo de la enseñanza, una teoría de la misma, pues, en tanto se refiere a la actividad, es un proceso inaprehensible, que necesitaría categorías muy diversificadas para fijarlo, tipificarlo y poder distinguir unas situaciones metodológicas o modelos de otros diferentes. El método o *actividad* metodológica es “una síntesis práctica de opciones tomadas en variables de orden psicológico, didáctico, filosófico” que, para ser comprendido, requiere un análisis de las posturas que toma en muy diversas dimensiones (Gimeno, 1981, pág. 227).

Sin embargo, al ser una categoría integradora, un esquema práctico en el que se refleja el saber estratégico profesional de los profesores, sintetiza toda esa serie de elementos, resultando ser uno de los recursos seguramente más útiles para ellos cuando piensan la práctica, la planifican y la realizan. La actividad metodológica concretada en tareas es un elemento molar, significativo y manejable, que estructura toda la práctica, que conecta saber y saber-hacer, sintetizando elementos u opciones muy diversos en el contexto de acción que configura. Es un elemento integrador de todos los aspectos que se entrecruzan en la práctica. Y esto es lo que puede explicar los resultados de las investigaciones que hemos señalado.

Resulta evidente la utilidad de la *actividad* como elemento nuclear y sintetizador de las dimensiones de la enseñanza, y de ahí el que sea un aspecto importante para los profesores en orden a desarrollar una práctica que no puede ser decidida en cada una de sus dimensiones por aislado. Esta categoría es, por tanto, un elemento funcional y económico para el profesor.

Cinco aspectos básicos reclaman la atención del profesor cuando diseña la acción. Son los que sirven de referencia más inmediata cuando tiene que pensar y decidir una actividad académica o una secuencia de actividades para un período de tiempo escolar en condiciones normales:

- a) Considerar qué aspecto del *currículum* piensa cubrir con las actividades o con la secuencia de las mismas.
- b) Pensar en los *recursos* de que dispone: laboratorios, biblioteca, libros de texto, cuadernos de trabajo, objetos diversos, etc.
- c) Ponderar el tipo de *intercambios* personales que se realizarán para organizar la actividad de acuerdo con ello: trabajo individual supervisado por el profesor, tarea plenamente autónoma, trabajo entre varios alumnos, etc. Este aspecto es básico en orden al gobierno de la actividad en el aula.
- d) *Organización* de la clase para que todo ello sea posible: disposición del espacio y el mobiliario, preparación de rincones de trabajo, horario, aprovechamiento de otros recursos del centro, y organización de la salida del mismo.
- e) Solamente de forma implícita el profesor intuye que de un tipo de actividad se deduce un *proceso educativo* que él considera aceptable. Seguramente esta razón opera como punto de referencia evidente en la decisión en los profesores más capaces, pero no suele ser habitual su explicitación a la hora de realizar la opción en una programación. Es una razón inherente al repertorio de actividades que constituyen el estilo didáctico de los profesores, su acervo profesional práctico.

Detrás de cada uno de estos aspectos básicos, existen unas supuestos y posibilidades alternativas para elegir. Clarificarlos con los profesores y discutirlos es el camino para hacerles conscientes de esos supuestos y de las teorías implícitas que les guían, descubriendo así la racionalidad o irracionalidad propia de su práctica, promoviendo otras alternativas.

En el ejercicio normal del trabajo, o a la hora de planificar la práctica, no podemos exigir que todo profesor piense cada una de las actividades según las características y dimensiones que se entrecruzan en ellas. Las dimensiones teóricas asumidas por la práctica son fruto de una reflexión exterior que puede hacerse con los profesores y hacerla ellos mismos por sí solos. Menos todavía puede pretenderse que los profesores decidan su práctica deductivamente partiendo de teorías o supuestos teóricos.

Esas decisiones están agilizadas al formar parte de *rutinas* profesionales. Los profesores tienen imágenes mentales de lo que es cada actividad-tipo, con sus justificaciones, generalmente implícitas, y éstos son los recursos de los que echa mano cuando decide un plan de acción. La reflexión no es ajena a la elección de esquemas prácticos, pero resultaría ilusorio creer que cada tarea decidida es precedida de un proceso de reflexión puntual. Sus decisiones tampoco se apoyan en conocimientos formales contrastados que, desde fuera de la práctica, se suelen denominar como teoría o conocimiento científico. El conocimiento más útil para ellos es el experiencial.

Al profesor se le reconoce básicamente como poseedor de experiencia, pero no de conocimiento formalizado sobre su práctica, si bien los planteamientos recientes sobre el pensamiento de los profesores resaltan el valor de su conocimiento experiencial; práctico [Elbaz (1983), Clandinin (1986)]. Ese conocimiento práctico, sin embargo, es de suma utilidad, sintetizado en *imágenes* que resumen la experiencia, la reflexión sobre la misma, con dimensiones afectivas y morales, proyectándose en la acción futura (Clandinin 1986).

Un problema no resuelto por la investigación sobre el pensamiento práctico de los profesores es la ligazón que pueda existir entre esa racionalidad subjetiva, que está plagada de supuestos y “retazos” de cultura, con teorías formales, válidas o caducadas, divulgadas a través de su formación profesional y que están presentes en la cultura a la cual él pertenece. Debajo de esa experiencia y de las reflexiones presentes o pasadas implicadas en ella sí que los profesores parten de supuestos teóricos, que no son generalmente conscientes ni explícitos. La conexión teoría-práctica tiene un primer significado: explicitar la racionalidad inherente a las actividades para discutirla y contrastarla.

Lo que cabe hacer en la formación y perfeccionamiento del profesorado es diseccionar y fundamentar las *actividades-tipo*, que son estrategias de utilidad demostrada, para facilitar decisiones más fundamentadas, además de ofertarle otras nuevas. Hablar de esquemas de acción con supuestos teóricos en una perspectiva de autonomía profesional es algo muy distinto de las “recetas” acabadas.

Un profesor cuando lee a Freinet, por ejemplo, entiende muy fácilmente ante qué modelo pedagógico se encuentra, y seguramente ve posibilidades de que él pueda aplicarlo en alguna medida; no tanto, quizá, por la filosofía que anida dentro del mismo, sino porque ese modelo se especifica en actividades concretas para el profesor y para los alumnos; es un recurso fácilmente captable como elemento significativo para organizar su práctica. Stenhouse (1979) decía que la mejora de la práctica real se producirá más fácilmente cuando al profesor le proporcionemos “ejemplos imitables”, descripciones de casos que no principios abstractos, pues son los que dan un gran valor a la comunicación entre profesores como recurso de enriquecimiento y desarrollo profesional y de creación de un *corpus* de conocimiento profesional práctico.

La socialización profesional de los docentes suele ser el elemento formativo más relevante a la hora de dotarle de un repertorio de tareas. La formación inicial no suele detenerse o atender a estos niveles operativos, sino que funciona más con un modelo implícitamente deductivo, que presupone que, de principios muy diversos, el futuro profesor sabrá extraer consecuencias de acción. Un supuesto que contribuye a que dicha formación sea, en buena parte de los casos, inoperante.

El bagaje del saber hacer profesional ligado a la forma de abordar las diferentes áreas curriculares lo componen hallazgos que sintetizan la creatividad profesional y que, de alguna forma, estabilizan un recurso de comportamiento de los docentes que resulta operativo. El mismo profesor que ha logrado el hallazgo lo repetirá o lo comunicará a otros. Un profesor, cuando comienza, no inventa todo su bagaje profesional de repente, pero no por ello es incapaz de conducir una clase. Lo que hace es reproducir esquemas de tareas que él conoce, que ha vivido o reproduce por experiencia vicaria.

Las tareas son, pues, algo así como los puntos de condensación de la experiencia y de la creatividad del colectivo profesional, síntesis de opciones prácticas y de supuestos teóricos, que se propaga a través de la formación y de la socialización profesional de los docentes. De esa forma es como el saber profesional se hace transmisible. Pero es preciso establecer una diferenciación: mientras unos profesores poseen y van adquiriendo los fundamentos de las tareas que practican, asimilan apoyaturas nuevas para reafirmar, corregir o ir modelando su saber hacer, manteniendo una actitud de autocrítica y autoanálisis profesional, otros realizan una labor sometidos a los patrones de comportamiento de unas tareas académicas en las que se encuentran cómodos o con los que cumplen la misión institucional asignada sin tener ni buscar esos fundamentos.

El profesor creativo no es, pues, solamente aquél que busca nuevas tareas o pretende realizarlas de forma personal en un área curricular determinada, sino el que, además de enriquecer su conocimiento de recursos, posee los fundamentos de las tareas que realiza. La formación y el perfeccionamiento de profesores tiene que sintetizar esos dos componentes sin separarlos: ideas que contribuyen a afianzar, revisar o encontrar prácticas nuevas, y recursos prácticos que se aprenden como formas operativas que deben fundamentarse.

Pero ése es un modelo al que aspirar. El profesor, en la realidad, selecciona unas tareas u otras en función de criterios muy generales y escasamente estructurados, más por adaptación a las condiciones de su contexto, o según ciertos rasgos muy llamativos de las tareas. Decide actividades grupales, por ejemplo, en función de que considere que “los alumnos trabajan así con más motivación”, o rechaza esa actividad porque se pierde mucho tiempo”, “se provoca desorden”, le es más difícil controlar y seguir lo que están haciendo sus alumnos, etc. Tampoco podemos aspirar a que un profesor analice pormenorizada mente cómo transcurre cada actividad o tarea en cada uno de los alumnos a los que atiende, sabiendo que un profesor debe ocuparse de varias decenas de ellos durante un tiempo prolongado.

Clark y Peterson (1986) han destacado que los *esquemas teóricos* de los profesores o su pensamiento pedagógico se condensan, en buena medida, en torno a lo que ocurre en la práctica del aula. Shulman (1986) señala dos formas básicas de conocimiento, de acuerdo con las que se organiza el saber pedagógico de los profesores: el *conocimiento de casos* prácticos y el conocimiento *estratégico*. En el conocimiento de casos, que no es sino una sucesión de situaciones prácticas junto a la forma de desarrollarlas, el profesor puede encontrar modelos de ejemplificación de principios y proposiciones más abstractas. El conocimiento estratégico es el que se pone de manifiesto cuando el profesor afronta situaciones prácticas, que no son simples ni siempre sencillas. Este conocimiento es el que le lleva a revisar los esquemas de acción, supuestos previos, modelos tomados de otros, proporcionados por casos de otros profesores o suyos propios. Sólo la reflexión sobre la propia acción y la de otros, antes y después de ejecutarla, puede hacer operativo ese conocimiento estratégico vinculado siempre a la práctica.

Por ello, centrarse en el análisis de lo que constituye la práctica –las tareas– es la forma operativa de remover y mejorar los *esquemas de actuación práctica* de los profesores, pues ellas llevan de forma inherente, como ya hemos visto, un orden interno de acción que configura la profesionalidad del profesor. Pero, además, es el camino más eficaz para explicitar primero, analizando y criticando después, los esquemas teóricos que dan apoyatura racionalizadora a esas prácticas. Esquemas prácticos y *esquemas teóricos* se relacionan entre sí.

La práctica y la premura del *currículum* y del tiempo escolar reclaman al profesor desarrollar *esquemas prácticos*. De ahí creemos que o bien tiene *a priori* muy bien plasmados en tareas-esquema los supuestos que quiera hacer valer como principios racionalizadores de su práctica, lo que configura sus esquemas teóricos operativos, o las tareas que ejecute difícilmente pueden tener un esquema fundamentante operativo. *La teoría operativa para los profesores a la hora de guiar situaciones prácticas la compone todo conglomerado de supuestos, principios, datos de investigación, “retazos” de grandes teorizaciones y orientaciones filosóficas, etc., que, formando un esquema teórico más o menos estructurado, actúa de elemento racionalizador de los esquemas prácticos inherentes en las tareas.* La teoría pedagógica y la investigación educativa puede tener además otras virtualidades para los profesores, pero la que señalamos nos parece básica y prioritaria a considerar, en orden a que la actividad profesional refleje una intencionalidad fundamentada, dejando de ser rutina o tradiciones acríticas.

En la medida en que las actividades académicas son la forma en la que se organiza y expresa la profesionalidad del docente dentro de un contexto institucional que exige realizar actividades para cumplimentar el *currículum*, es a través de esas tareas como podemos ver las interacciones entre supuestos subyacentes y actividad práctica. A cada tarea, como esquema práctico operativo de acción, le corresponde un esquema teórico racionalizador. Pero de un esquema teórico previo no se deduce fácilmente un esquema de actuación práctica, porque en cada tarea se entrecruzan múltiples supuestos y porque no es fácil que del conocimiento se derive una directriz práctica evidente y unívoca.

La vía deductiva de comunicación entre conocimiento, investigación o teoría con la acción, cuando el conocimiento puede orientar la acción, de tener alguna posibilidad de realizarse es en los momentos en que se diseña la práctica, tiempo por lo general escaso en la estructuración laboral del puesto de trabajo de la mayoría de los profesores. En las acciones de enseñanza, la teoría la concebimos como el conjunto de supuestos que demuestran o pueden verse en la acción. La institucionalización de la función de los profesores favorece el que éstos sean ejecutantes de esquemas de acción, pero mucho menos diseñadores de las mismas a partir de esquemas teóricos.

Las tareas prácticas han de ser el primer motivo de reflexión crítica de los profesores. Ese es un supuesto fundamental de los planteamientos de *investigación en la acción*. Estudiar la continuidad-discontinuidad entre supuestos científicos, creencias del profesor, planes docentes o estrategias mentales para actuar y prácticas reales que se establecen en un marco escolar y social determinado, permite analizar los caminos por los que teoría y acción se interpenetran en educación. El conocimiento a nivel didáctico es un regulador técnico de la práctica a través de la regulación de las tareas y del pensamiento del profesor que se proyecta en sus análisis y decisiones.

Una tarea académica supone un curso de acción, desencadena fenómenos, reacciones en los alumnos, pone en funcionamiento materiales, métodos, etc. que proporcionan al profesor el rango de posibles “señales” o estímulos sobre los que pensar profesionalmente. El flujo de esas señales y datos significativos para el profesor, a partir de los que él percibe, interpreta y reacciona, está condicionado por la acción concreta que desarrolla, por las tareas que realizan alumnos y profesores (Joyce, 1980). Las actividades son los microambientes que proporcionan los datos que concretan el sentido de la realidad para los profesores. De esa forma, el propio procesamiento de información que pueden realizar los profesores, la interacción entre pensamiento y práctica, el que de forma más urgente le solicitan los problemas a resolver de modo inmediato, queda mediatizado por los requerimientos de su propia práctica. La práctica, como urgencia inmediata de los profesores, es el marco que sugiere problemas e interrogantes dentro de contextos complejos.

La práctica vigente es, en principio, el teatro más inmediato que estimula el pensamiento y reflexiones del profesor. Sin que ello sea obstáculo para que pueda remontarse más allá de ese marco. No quiere decirse que el pensamiento se agote en las urgencias de la práctica, y que no tenga valor a la hora de configurar planteamientos prácticos desde unas determinadas ideas y posiciones, pero sí que es urgido, canalizado, estimulado, requerido por ella y, en esa misma medida, condicionado. La necesidad de reaccionar ante exigencias inmediatas absorbe preocupaciones, tiempo y recursos de pensamiento. Las interpretaciones que realiza el profesor son una forma de ordenar y hacer inteligible la escena de la clase o cualquier otro ambiente pedagógico (Carter y Doyle, 1987, pág. 149). La comprensión de situaciones implica procesos de construcción en los que se da una interacción a la que concurren informaciones de la memoria semántica para captar las situaciones presentes dentro de contextos específicos. Esos contextos específicos están determinados por las tareas prácticas que ocupan la actividad de los profesores.

Desde la opción de convertir a los docentes en agentes que dominen su propia práctica en vez de ser dominados por ella, el papel intelectual del profesor respecto de sus acciones cobra especial significado. Reivindicar el papel del conocimiento en los profesores no tiene el significado de convertirlos en especuladores abstractos sobre la educación, sino en analistas reflexivos de su práctica y de las condiciones en las que y por las que se produce la misma, lo que lleva a una profunda revisión del concepto de competencia profesional, a favor de una propuesta enfrentada a la imagen de *técnicos, servidores públicos o ejecutivos* (Smyth, 1987). Lejos de una interpretación instrumentalista del papel del profesor, o de intelectual dedicado a elaboraciones abstractas alejadas de la práctica, la imagen del profesor como intelectual comprometido con su propia realidad práctica supone dotarle del poder y de los instrumentos para discutir y reelaborar su propia acción. Propuesta que exige dotarle de capacidades para cuestionar los supuestos morales, sociales y políticos de la acción educativa (Smyth, 1987), al modo en que Gramsci concebía el papel del intelectual en la sociedad.

Es la consecuencia de un planteamiento de pedagogía crítica donde el pensamiento pedagógico ha de contribuir a una clarificación de todos los supuestos que se encubren en las prácticas educativas y en los marcos en los que se realizan. Las prácticas escolares concretadas en tareas académicas expresan modelos de comportamiento intelectual, actitudes hacia el saber, valores sociales y morales para modelar el comportamiento del alumno, tal como vimos anteriormente. Sólo la actitud del intelectual crítico en los profesores puede contribuir a darles conciencia de los valores que defienden de hecho sus prácticas, de los efectos de las mismas, presumibles unas veces y evidentes en otras, dentro de una perspectiva de transformación de la realidad educativa y social, más allá de una simple reflexión técnica sobre su práctica.

Este es un proceso sin fin. Porque, no sólo es preciso buscar la racionalidad digamos que de tipo más técnico, referida a apoyos psicológicos o didácticos a todo lo que se hace o se quiera hacer en la enseñanza, sino también la coherencia con esquemas culturales y filosóficos dentro de un modelo educativo, social y dentro de su propia proyección histórica en la vida de los hombres y de los grupos sociales.

Es conveniente partir de la reflexión sobre la propia práctica para evitar que el mundo del discurso intelectual –esquemas teóricos– se separe de las prácticas reales que se ejercitan en los ambientes escolares. Una posibilidad no fácil de instalar dentro de los sistemas educativos, unas veces por la misma autodefensa del profesor para no cuestionar y dejar que otros cuestionen lo que hace; otras por las condiciones de trabajo

en las que actúa, y por requerimientos exteriores para que logre efectos estandarizados de aprendizaje en los alumnos, de acuerdo con patrones de calidad, rentabilidad, calidad y excelencia que se le sugieren desde fuera. La práctica se estabiliza y se construye en base a tradiciones históricas y presiones sociales. Los profesores como analistas de la acción educativa deben comprometerse en su reconstrucción (Smyth, 1987).

De ahí la importancia de remover los supuestos de las prácticas vigentes y de promover su análisis. El pensamiento y las preocupaciones técnico-profesionales de los profesores pueden inferirse o explicitarse por diferentes caminos metodológicos, pero es fundamental la autocrítica, la revisión autobiográfica, el análisis junto a observadores externos y de los propios compañeros, partiendo de las tareas que se realizan en clase. De ese análisis puede extraerse el modelo cognitivo y los supuestos diversos que guían al profesor en la configuración y desarrollo de una tarea (Carter y Doyle, 1987). Un recurso importante para la formación y perfeccionamiento del profesorado apoyados en la reflexión sobre la acción.

No parece que sea realista el que se presente un esquema ideal en el que, partiendo de supuestos de conocimiento, de teoría, de opciones modélicas, se piense y se decida un sistema escolar, el funcionamiento de un centro o de un aula y hasta el de un proceso de enseñanza-aprendizaje. La construcción desde la nada no es frecuente en sistemas escolares desarrollados que acumulan tradiciones numerosas, salvo que pueda darse puntualmente en programas específicos. El caso de la educación preescolar puede ser un ejemplo en el que es posible construir con pocos condicionantes dados, puesto que es un estilo en configuración, para un nivel todavía sin mucha tradición ni total extensión entre nosotros.

Un profesor, mejor o peor pertrechado de conocimientos, aterriza en un sistema escolar ya configurado, con sus niveles, sus *curricula*, sus pautas de funcionamiento interno y junto a otros profesores. Es a partir de su entrada dentro de tales condiciones como puede pensarse la posible acción de sus ideas en la práctica que él ejecutará, respondiendo de una forma adaptativa particular a las condiciones de todo ese contexto. La comunicación de ideas a la acción se suele tener que realizar con un determinado tipo de práctica en desarrollo, mientras transcurre. Innovar en educación, como en otros campos de acción social, suele ser más un problema de cambiar el curso de acciones ya preexistentes que el crear una cosa totalmente nueva.

Algo parecido le ocurre cuando se pretende innovar un sistema escolar en su totalidad desde unos determinados planteamientos. Se encuentra con unas condiciones de la realidad. Y la bondad de las ideas innovadoras en abstracto puede juzgarse con patrones ideales, pero, en orden a su incidencia en la práctica, hay que valorarlas por el juego que se establece entre esas ideas y las condiciones del medio en el que se desarrollan.

El juego entre ideas y práctica, bien sea en uno o en otro sentido, para analizar la práctica desde la teoría o para diseñar prácticas desde las ideas, funciona dentro de un sistema dado que, con sus condicionamientos, introduce unas posibilidades a esa comunicación o le marca unos derroteros. Y el poder de las ideas para cambiar las prácticas se da cuando aquéllas intervienen en la “iluminación”, esclarecimiento y discusión de las prácticas reales dominantes que se ejercen o se van a implantar. La comunicación teoría-práctica a través de las tareas tiene que contemplarse en el ambiente real en el que se producen.

Se suele admitir que son dos los caminos privilegiados para comunicar ideas o teorías con la acción pedagógica: a) La formación de los profesores, en tanto proporcione estrategias prácticas o condicione sus modos de percibir y analizar la realidad educativa o preste esquemas teóricos sustentadores de prácticas diversas. b) En segundo lugar, el *curriculum*, que selecciona y estructura el contenido y los objetivos partiendo de determinadas ideas sobre la educación, el aprendizaje, necesidades sociales, etc. En el trascurso de la acción de enseñar esos dos caminos operan entrelazados en alguna medida, porque el desarrollo del *curriculum* en la práctica depende de la modelación particular que le den los profesores. De ahí que, en orden a trasladar determinados supuestos o ideas a realizaciones concretas, esos dos caminos de comunicación se interimpliquen, pero pasando en todo caso por la formación de profesores, pues el *curriculum* como fuente de códigos pedagógicos, al fin y al cabo, tiene como destinatario al profesor.

E) Las tareas en la formación y perfeccionamiento de profesores

Detrás del debate de la formación de los profesores está la pregunta básica sobre el *status* del conocimiento sobre la enseñanza, sobre qué conocimiento es el que mejor ayuda a los profesores, si es que éste existe (Diorio, 1982). Considerando que las tareas nos sirven para analizar coherentemente la práctica y para entender la relación entre ésta y los supuestos teóricos, parece que esta perspectiva puede ser interesante en la formación de profesores.

El proceso de expresión de las ideas y propuestas curriculares a través de la concreción en las prácticas o actividades escolares es el campo más directamente implicado en la tarea profesional de los docentes.

La formación de profesores tiene múltiples facetas y prioridades, pero, en todo caso, debe considerar inexcusablemente las siguientes:

- 1) Dotarles de un *saber hacer práctico* en los niveles y en las áreas del *currículum* que vayan a desarrollar, en la organización de los centros, etc., ofreciendo alternativas diversas. Un saber hacer que tiene que concretarse en modelos o esquemas no del todo cerrados de tareas didácticas apropiadas para los alumnos, de acuerdo con la especialidad que se ejerce. No se trata de proveerles de modelos de conducta metodológica a reproducir, sino de esquemas prácticos moldeables y adaptables según las circunstancias, sin olvidar los fundamentos que les sirven de apoyo.
- 2) Ayudarles a establecer una *fundamentación* de esos saberes prácticos para justificar y analizar su práctica, en función de la coherencia de las tareas que realizan con un determinado modelo educativo, y con el conocimiento aceptado como válido en un momento dado. Toda práctica tiene que justificarse en función de los valores y de las ideas que la sustentan. Esta fundamentación ha de cubrir todas las dimensiones implícitas en las tareas, ejerciendo de elemento flexibilizador de los esquemas prácticos o del saber hacer, facilitando su adaptación a circunstancias muy diversas.
- 3) Ser capaces de *analizar y cuestionarse las condiciones* que delimitan las prácticas institucionalmente establecidas, analizando sus supuestos, y promoviendo alternativas más acordes con modelos educativos adecuados con las necesidades de los alumnos y con una sociedad más democrática y justa.

Para lograr esos objetivos se puede optar por alternativas muy diversas. La formación de profesores, método lógicamente hablando, es tan compleja como la de sus mismos alumnos. Lo que nos parece importante ahora resaltar es el hecho de que o se ligan de alguna forma los diversos componentes del *currículum* de formación con las actividades reales que los profesores realizan y tendrán que realizar en los contextos escolares, o esa formación puede quedar aislada del ejercicio de la profesionalidad, como mínimo. No queremos decir que toda formación que no tenga un reflejo en la capacidad de análisis y propuesta de un tipo de práctica didáctica carezca de sentido, sino que ésta tendrá otras justificaciones. La práctica educativa puede entenderse no sólo referida a tareas didácticas, sino como modelos coherentes de educación que responden de forma particular a supuestos muy diversos de orden filosófico, moral, social y político.

Sin esa proyección del conocimiento, los profesores seguirán siendo reproductores de las prácticas en las que ellos se han socializado y que las instituciones les piden realizar. Si no logramos alguna conexión entre formación y práctica, la profesionalidad docente, entendiéndola por tal el bagaje de usos prácticos con los conocimientos, valores e ideologías que los sustentan, se ejerce y se reproduce sin que sus actores intervengan en su modelación y mejora.

Es importante que el profesor conozca que existe correlación entre las diferencias sociocultural y económica de los individuos en la sociedad con las oportunidades educativas y los resultados escolares, por ejemplo. Pero también hay que ayudarle a ver cómo esas diferencias se reproducen en las propias prácticas que él realiza, en los métodos verbalistas que él preconiza, etc. Es importante estar a favor de la igualdad de los sexos en la sociedad, pero es imprescindible mostrar cómo el profesor reproduce actitudes sexistas formando grupos de trabajo, tratando a los alumnos, en su lenguaje, organizando juegos, etc. Es muy importante conocer modelos psicológicos de aprendizaje activo, teorías constructivistas del aprendizaje, etc., pero es preciso reflejarlas en actividades concretas que realicen los alumnos.

Las tareas, como unidad de análisis aplicable a la acción de profesores, a la de los alumnos o a cualquier otro elemento que sustituya al profesor como emisor de contenido o estructurador de la práctica, pueden ser un recurso interesante para adentrarse en la comprensión y desenvolverse en el *contexto real de enseñanza*. Un análisis muy analítico, más microscópico, del proceso de enseñanza-aprendizaje rompería para los profesores la unidad significativa de la acción.

El éxito y la actualidad de planteamientos como el de la *investigación en la acción* con los profesores se basa en que contribuyen a relacionar teoría y práctica no en abstracto, sino en las propias tareas e interacción que ellos mantienen con sus alumnos. Lo que pretenden estos enfoques es incidir en la comprensión de los supuestos que anidan en las prácticas, así como en los resultados que se deducen de ellas para los alumnos.

La importancia en la formación de profesores del análisis molar de la práctica de enseñanza que permiten las tareas, en las que tantos supuestos y dimensiones se entrecruzan, estaría, resumiendo lo tratado, en los siguientes puntos :

a) En las tareas o actividades que realizan profesores y alumnos anidan supuestos filosóficos, psicológicos y didácticos que pueden ser los fundamentos de la acción, el componente racionalizador de la misma, siendo las tareas el elemento que enlaza dichos supuestos con la práctica. Las grandes concepciones sobre la educación, los modelos educativos, las teorías educativas, los resultados de la investigación, etc., contribuirán a diseñar o remodelar la práctica en la medida en que nos ayuden a seleccionar, estructurar y construir tareas para los alumnos y para los profesores. Dando por supuesto que desde una misma concepción teórica, se pueden extraer múltiples direcciones prácticas.

De igual modo, analizando las tareas dominantes en una realidad, podemos extraer los supuestos que operan en la misma, realizar la crítica y prever alternativas. El profesor verá como significativos para su práctica determinados enfoques teóricos, especulaciones, resultados de investigación, etc., en la medida en que todo ello le clarifique aspectos de su práctica cotidiana relacionados ineludiblemente con las tareas que él y sus alumnos realizan.

b) En una tarea *observamos* actividades de los profesores, de los alumnos, materiales con que se realiza, proceso de aprendizaje que despierta, condiciones institucionales que requiere o que la condicionan. Pero será preciso el análisis del significado subjetivo que tiene para los agentes de la misma, así como su valor dentro del modelo educativo general que contribuye a definir y dentro del que operan, para asignarle el significado real que posee. Las tareas pueden tener un valor psicológico determinado para los alumnos, de acuerdo con los procesos que desencadenan, pero su validez educativa queda definida por la idoneidad de esos procesos y de todos los efectos secundarios que se produzcan respecto del patrón o modelo educativo que contribuyan a definir. No podemos quedarnos en un mero análisis positivista de la práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

c) Una tarea aislada tiene significado sobre todo en la medida en que se repite y tiene un cierto carácter dominante dentro de un modelo metodológico. Pero cada una de ellas en particular, donde realmente encuentran su significado es dentro del contexto de tareas con las que se entrelazan en esa secuencia didáctica y dentro de un modelo pedagógico más amplio. Los modelos educativos se traducen en secuencias de tareas y, de esa forma, se convierten en sugerencias útiles para los docentes. El profesor capta la esencia de un esquema metodológico y educativo y se apropia de él en tanto se concrete en actividades prácticas, pues es de esa forma como los esquemas teóricos-prácticos pueden resultarle significativos y operativos.

d) La tarea o actividad, al ser un elemento definidor de un contexto que controla la conducta, define de forma particular el comportamiento de los alumnos implicados, las interacciones sociales y la de los alumnos con el propio Profesor. La tarea condiciona la comunicación en el aula, dice si el alumno trabaja solo o con otros compañeros. De esos procesos comunicativos se deducen consecuencias y efectos pedagógicos muy diversos. Para los alumnos, las tareas marcan los microcontextos de aprendizaje, condicionan los procesos estimulados y su valor educativo y de socialización. Se determina de esa forma el escenario de aprendizaje y de socialización posibles, los procesos cubiertos y el ámbito de los mismos: cognitivos, afectivos, sociales, motóricos, etc. De esta forma, en el análisis de la práctica tomaremos conciencia de los procesos de comunicación en el aula y ayudaremos a los profesores al enfoque ecológico de las situaciones con las que se enfrentan.

e) Las tareas son útiles a los profesores para gobernar su conducta dentro de situaciones complejas, manteniendo un cierto dominio de las situaciones y del ambiente, evitando inseguridades y ansiedades profesionales. La gestión y gobierno de la clase está muy relacionada con las tareas, como hemos podido ver. El dominio de su estructura reduce la ansiedad porque facilitan el gobierno de la práctica. Los profesores sin experiencia sienten con más urgencia esa necesidad de control de los acontecimientos en las aulas y en los centros escolares. Un profesor sin dominio sobre tales situaciones, apoyado en un plan de trabajo, acentúa el comportamiento autoritario personal sobre los alumnos como medio de mantener el orden. Pero es preciso también hacerle consciente del tipo de orden implícito que existe detrás de cada forma de realizar el trabajo escolar.

Una formación que tenga en cuenta este enfoque da seguridad al profesorado y puede evitar el que caigan presos de los usos dominantes de la Institución escolar en la que entran, ante la falta de una alternativa propia que ellos puedan implantar con seguridad profesional.

f) Las tareas del profesor o de cualquier otro elemento que oriente la actividad del alumno –caso de los materiales curriculares estructurados, como puede ser un libro de texto- seleccionan, conducen o alimentan tareas del alumno, siendo éstas, junto a los contenidos, las que son responsables del tipo de procesos de aprendizaje estimulados y, de esa forma, del vaciado real de las propuestas del *currículum*. De

esos procesos dependen los resultados educativos. Por tanto, uno de los elementos más inmediatos para juzgar una tarea es el tipo de proceso de aprendizaje que despierta y los efectos secundarios que produce, expresión de su *curriculum oculto*. Del análisis de las tareas dominantes en una clase, en un modelo educativo o en un determinado sistema escolar, podemos extraer el juicio sobre la calidad de la enseñanza, así como la conciencia de los aspectos que quedan olvidados por los modelos imperantes,

g) Los contenidos cubiertos por la tarea y la forma de tratarlos interaccionan entre sí. Contenido y forma de la tarea son aspectos interrelacionados, expresión de la relación dialéctica entre contenido y método en educación. No podemos olvidar que un contenido tiene diferente potencialidad educativa en función de lo que hagamos con él. Pero es igualmente cierto que distintos tipos de contenidos o una selección diferente dentro de una misma parcela cultural pueden sugerir diversas tareas y conferir a éstas posibilidades muy desiguales. De ahí que las actividades varíen en diferentes áreas del *curriculum* y que diversas concepciones de lo que ha de ser la ciencia o las humanidades den lugar a distintas actividades metodológicas. Los profesores deben comprender el poder que tienen las actividades para dar sentido al *curriculum*, y cómo detrás de las actividades dominantes se esconde un *curriculum*, posible y no otro, una concepción determinada sobre el valor de los contenidos. Es preciso combatir, en la formación de profesores, la separación entre contenidos e ideas sobre la educación del contenido de la misma.

h) La tarea, tal como se la representa el profesor, señala los materiales necesarios, la forma de su utilización y, por tanto, la rentabilidad didáctica de los mismos. Muchas tareas no son posibles por la carencia de esos recursos didácticos, y la variedad de los mismos facilitan variabilidad en las actividades. Con unos materiales dados sólo son posibles unas determinadas tareas, pero si no se conocen los procesos de aprendizaje inherentes a cada una de ellas, los materiales no serán adecuadamente explotados o ni siquiera llegará a sentirse la necesidad de su utilización. Pensemos en que ciertos profesores propician la utilización de materiales de pintura para tareas repetitivas, o que, en muchas ocasiones, no se utilizan los pocos instrumentos de laboratorio de que se dispone, etc. La pobre utilización que a veces hacen los profesores de los recursos existentes se explica, en parte, porque no los sienten como elementos necesarios para las tareas que ellos seleccionan. El que ciertos materiales “se especialicen” en determinado tipo de actividades nos indica que los profesores configuran imágenes de lo que es una tarea que ven ligada a unos elementos didácticos y no a otros. Así, por ejemplo, veremos utilizar la diapositiva en ciencias sociales o en ciencias naturales y muy poco en actividades de lenguaje, por ejemplo.

La representación que el profesor tiene de lo que es una tarea y de cómo desarrollarla implica la existencia o no de materiales y el modo de usarlos. De ahí que la renovación pedagógica requiera explicitar las posibilidades de los recursos en diverso tipo de actividades, en orden a estimular los procesos de aprendizaje correspondientes. Los medios audiovisuales, por ejemplo, lo mismo que puede ocurrir con la incorporación de los microordenadores, no han cambiado demasiado la educación porque “asimilan” o “recuperan” para tareas esquemáticas y empobrecidas a las que están acostumbrados los profesores. Los medios didácticos tienen, por sí mismos, escaso poder de renovación de los esquemas teórico-prácticos de los profesores, exigiendo inversiones que quedan infrutilizadas en muchos ocasiones.

i) La tarea o una secuencia de varias de ellas marcan una organización del tiempo, del espacio, de la propia estructuración del aula, de sus elementos y hasta del centro. La actividad didáctica, yuxtaposición de tareas, tiene una ubicación institucional y exige unas determinadas condiciones o se ve limitada por las mismas. Una organización escolar concreta es un marco para que unas tareas sean posibles y otras no, o para que se desarrollen con unas posibilidades u otras. Las alteraciones cualitativas en enseñanza, que exigen cambios en las actividades que se realizan, reclaman también renovar pautas de organización para que ello sea posible. Los horarios, el mobiliario, la disposición de espacios en el centro, etc., condicionan fuertemente el tipo de actividades que son posibles, aunque exista siempre un margen de flexibilidad. Por ello, la renovación pedagógica no sólo tiene una dimensión estrictamente metodológica que atañe a los profesores, sino otra dimensión organizativa e institucional. El profesor tiene que aprender a ver interdependencias entre comportamientos didácticos y formas de organización escolar.

j) En tanto que un tipo de tarea refuerza un cierto valor del contenido o se adapta mejor a unos contenidos que a otros, apoya lo que será objeto de evaluación. Un profesor de ciencias sociales que utilice con frecuencia el aprovechamiento de informaciones provenientes del contexto exterior, realice visitas a instituciones de la comunidad, estimule a que los alumnos hagan encuestas, etc., está poniendo de manifiesto la relevancia que tiene un tipo de conocimiento. En tanto que estas actividades son coherentes con una valoración epistemológica del conocimiento como instrumento de comprensión de la realidad circundante, seguramente esa misma concepción marcará los aspectos relevantes abarcados por la evaluación que realice, e incluso puede que la forma misma de evaluar.

Cada tipo de tarea refuerza un proceso de aprendizaje y da un sentido a los contenidos tratados, ponderando lo que se considera relevante para la escuela y para el profesor. Detrás de las tareas existe un vaciado implícito de lo que es sustantivo, preparando así el marco de la selección para la evaluación. El contenido de los exámenes y evaluaciones en la enseñanza es seleccionado, de hecho, por la estructura de tareas dominantes en los métodos al uso.

k) El análisis de tareas en función de las dimensiones que en ellas pueden encontrarse es un instrumento igualmente válido para analizar los materiales en los que se refleja el *currículum*. A fin de cuentas, los profesores deciden, inician y realizan muchas tareas de acuerdo con las sugerencias que encuentran en los materiales didácticos. No olvidemos que quien diseña realmente la acción en muchas ocasiones no es el profesor, dado que el diseño ha escapado de sus posibilidades. El material que presenta al *currículum* o a un aspecto del mismo puede ser analizado en función de las tareas que propone a profesores y alumnos.

La práctica de analizar todas estas determinaciones y aspectos en las tareas es una buena metodología de formación y perfeccionamiento del profesorado. De forma operativa se puede desentrañar el significado de realidad, los fundamentos de la misma, etc. Metodologías como el análisis de incidentes críticos, el análisis de casos relevantes, experiencias modelo o la investigación en la acción operan con el supuesto de que la conexión teoría y práctica se produce mejor al analizar esta última para reorientarla posteriormente.

Este enfoque nos permite realizar un análisis suficientemente preciso de la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la innovación y del comportamiento de los profesores, sin perder el significado global de los fenómenos didácticos. La actividad didáctica, con todos los aspectos que en ella se entrecruzan, adquiere sentido unitario para el profesorado y le facilita pensar la enseñanza en torno a las dimensiones que la configuran. En definitiva, si las elaboraciones conceptuales deben tener alguna utilidad para los profesores tienen que facilitarles su desenvolvimiento en los ambientes o contextos naturales en los que trabaja.

Seguramente, a partir de la fundamentación de las tareas a realizar, propiciando un proceso de deliberación en su selección, de acuerdo con los efectos que se presuponen en cada una de ellas, buscando alternativas y modos distintos de realizarlas, es como los profesores pueden articular técnicamente su enseñanza, guardando cierto grado de racionalidad interna. Es, tal vez, el medio de que los profesores logren grados más altos de racionalidad en su práctica, de que apliquen el conocimiento y de que se estimulen en ellos los procesos circulares de conexión teoría-práctica.

F) Dimensiones de las tareas académicas

La complejidad de variables o dimensiones que se entrecruzan en las tareas, la diversidad de las mismas de acuerdo con el área curricular en la que nos encontremos, hacen difícil establecer cualquier tipología de tareas con utilidad general para cualquier profesor. La actividad propuesta en un material es más fácil de analizar tal como allí aparece, con el inconveniente de que el valor real de la misma solamente puede ser apreciado en el contexto de su realización. Lo que puede resultar interesante es analizar tareas de acuerdo con algunas de sus dimensiones relevantes en orden a caracterizarlas y a valorarlas desde un punto de vista educativo.

A partir de diversas aportaciones [Blumenfeld (1987), Hollon (1980), Landes (1981), Newport (1980), Raths (1971), Wheeler (1976), Yinger (1977)] y de acuerdo con todo el desarrollo que hemos seguido, esquematizaremos una serie de dimensiones para analizar las tareas y extraer los supuestos implícitos o explícitos en las mismas.

Estas dimensiones pueden servirnos de pautas de observación y valoración de las prácticas metodológicas imperantes, evaluar estilos pedagógicos, analizar y estructurar programaciones de los profesores y ayudar a éstos a reflexionar sobre su propia práctica. Son aspectos en torno a los que los profesores deben plantear sus interrogantes y tomar decisiones fundamentadas, para darle una racionalidad interna a los planes docentes.

Dimensiones de las tareas académicas:

1 .- Contenido, tópico, habilidad o destreza curricular cubierto o focalizado, total o parcialmente, por la actividad. Vaciado del contenido de información que cubre.

Sustantividad epistemológica del contenido cubierto: datos, hechos, conceptos, teorías, estructuras conceptuales. Contenidos desconectados o trabados entre sí, valoración de componentes, ponderación de diversos contenidos dentro de una tarea o a través de actividades concatenadas, etc.

Valor cultural de los contenidos. Introducción de aspectos históricos, génesis de corrientes, hallazgos, significación social de aportaciones culturales y científicas, etc.

Relevancia de los aprendizajes inferidos para la vida exterior a la escuela, tratándose de la educación obligatoria. Sentido propedeúico de los aprendizajes para otros niveles o materias *versus* sentido terminal para el alumno que aprende.

Actualidad y vigencia científica o cultural del conocimiento o habilidad abarcados por la tarea, si no se trata de revisiones históricas.

Valoración del contenido cubierto en la planificación de la tarea y a la luz del proceso que se sigue en la enseñanza.

2.- Ordenación de los contenidos- elemento de referencia en torno al que se estructuran los contenidos de la unidad didáctica abarcados por una o más tareas entrelazadas: intereses de los alumnos, problema social, tópico de la asignatura, estructura o mapa conceptual, etc.

3.- Capacidad de interrelacionar contenidos entre sí dentro de la misma área o materia, o bien entre áreas diferentes; interrelación de los contenidos con la experiencia personal y culturalmente cercana. Realizar un periódico o una encuesta, por ejemplo, tiene la posibilidad de integrar múltiples contenidos y efectos de aprendizaje. Capacidad de explotación de la tarea en distinto tipo de situaciones o áreas del *curriculum*, materias, etc.

4.- Papel del alumno que prevé o desarrolla. Claridad de lo que la tarea le propone realizar.

Procesos de aprendizaje estimulados por la actividad o tarea: memorístico, comprensión significativa de lo que se aprende, integración de informaciones, expresión personal, estímulo a la originalidad, resolución de problemas, etc.

Conexión de la experiencia académica con la experiencia previa, bien sea con la pertinente a un tipo de conocimientos previos de la misma materia o área, bien sea apelando a las experiencias personales. Detección de concepciones erróneas, etc.

Comprensividad en cuanto a tipos de aprendizajes que teóricamente abarca: intelectuales, afectivos, sociales, motores.

Análisis de objetivos previsiblemente afectados o cubiertos, de acuerdo con las condiciones en las que se realiza. Adecuación de tales procesos a la filosofía que orienta la acción educativa. Efectos secundarios o de *curriculum* oculto que previsiblemente se desprenden de las condiciones y forma en que se desarrolla la tarea y de acuerdo con las actividades dominantes en un área determinada, profesor, etc.

5.- Motivación que despierta en el alumno o grupo de alumnos como garantía de la riqueza de los procesos anteriores, de la generación de actitudes positivas y de continuidad de los efectos previsibles. Implicación personal que estimula: interés intrínseco por la actividad.

6.- Adecuación a la madurez de los alumnos, para poder deducir aprovechamiento.

Adecuación del tiempo de su duración a la resistencia de los alumnos, fatiga, motivación, etc.

7.- Compatibilidad o incoherencia de las tareas realizadas y propuestas por cada profesor con las de otros enseñantes que imparten docencia a los mismos alumnos, en tanto supongan estilos contradictorios o exijan trabajos incompatibles. La congruencia puede ser analizada en tiempo y esfuerzo exigido al alumno y en cuanto al significado de la actividad para éste. Las contradicciones entre estilos docentes especificados en tareas académicas diferentes o realizadas de distinta forma tienen consecuencias importantes para los alumnos, les reclaman adaptaciones sucesivas a estilos diversos.

8.- Grado de estructuración: definición del patrón de conducta esperado del alumno. Grado de ambigüedad, directividad o cierre del mismo. Hay tareas que permiten diferentes cursos de realización, mientras que otras plantean procesos más directivamente a seguir.

¿Quién decide el cierre cuando hay ambigüedad?: el profesor, los mismos alumnos, el material,

9.- Posibilidades y medios de expresión que permiten o estimulan explícitamente: orales, escritos, gráficos, audiovisuales, etc. Una tarea dará tantas más posibilidades cuantos más procesos de expresión facilite en los alumnos. Aspecto que también puede apreciarse no sólo en cada tarea sino en la variedad de actividades que se practiquen de forma dominante.

10.- Criterios explícitos o subyacentes de evaluación formal o informal de la tarea. Diferentes tareas tienen desigual significado y peso en la evaluación en función de qué procesos son los que más valoran los profesores, aunque sea de forma implícita.

11.- Funciones del profesor que reclama la planificación de la tarea y su desarrollo. Se puede decir que cada tarea del alumno exige o es correlativa con un determinado tipo de actuación de los profesores, sea

ésta simultánea, de realización previa o posterior a la de los alumnos. Hay tareas que el profesor prepara con poco esfuerzo, mientras que otras comportan bastante más dedicación previa. Las tareas que se afianzan tienen mucho que ver con un determinado sentido de la economía de la acción para los profesores. Las tareas son posibles o no en muchos casos según tengan cabida y puedan abordarse en las condiciones de trabajo de los profesores.

Adecuación de las tareas dominantes a las posibilidades laborales de los profesores y sus recursos personales, formación, etc. Actividades que pueden verse afectadas por la realización de otras dominantes.

Potenciación del desarrollo profesional. Grado de autonomía profesional del profesor en la selección y diseño de la tarea. Modelos de los que parte el docente. Determinación de los parámetros de la actividad: los determina el propio profesor, son determinados a través del material.

Planificación individual o del **equipo docente** de las secuencias de tareas, horarios, etc. Profesionalidad individual o colectiva.

12.- Patrones de comunicación y clima que fomenta, estimula o requiere entre alumnos o entre éstos y los profesores como condición para la mejor realización: trabajo individual, por grupos, dependencia del profesor, autonomía y trabajo personal, etc. Marco social que prefigura.

Pautas y estilos de control y de autoridad que se ven reforzados.

13.- Materiales que requiere su desarrollo para que éste tenga lugar en las mejores condiciones. Posibilidades de satisfacer esta demanda dadas las condiciones del contexto. Cada material encuentra una forma particular de uso en tareas diferentes, tanto por parte de profesores como por los alumnos.

Variación y tipos de materiales utilizados: comerciales, elaborados por el profesor o por los alumnos. “Especialización” o uso establecido de materiales determinados en tareas concretas, sin aprovechar otras posibilidades.

Participación de los profesores y alumnos en el diseño de materiales.

Explotación de las posibilidades del material de acuerdo con el uso que se hace del mismo. Tipo de interacción que se establece entre el material y los alumnos.

Pautas de **adquisición y consumo** de los materiales, consecuencias académicas y sociales de las mismas.

14.- Condiciones organizativas de su realización. Cada tarea implica un determinado tipo de comportamiento por parte de profesores y alumnos coherente con una determinada organización de aula y del centro. Las tareas dominantes son coherentes con esa organización y, cuando se plantea una innovación, es preciso alterar el marco organizativo normal. Las tareas más socorridas son las que permiten una acomodación más fácil del curso de acción exigido por las mismas a determinados modelos de organización de aula y de centro. Nuevas tareas reclaman cambios organizativos que pueden quedar fuera de la competencia individual de los profesores.

Lugar en el que se desarrolla: pupitre, aula, centro, fuera del mismo, en casa, etc. Espacios exigidos. Adecuada disposición y existencia de recursos para la realización en cada caso: del espacio, del mobiliario, de los medios, etc. Recordemos, como ejemplo, que una tarea a realizar en casa, si los medios disponibles para desarrollarla en buenas condiciones ya no dependen del profesor ni del centro escolar, queda a merced de las desiguales oportunidades que cada alumno tiene en su propio medio cultural.

Adecuación de tiempo requerido por la tarea a los horarios establecidos para que dé sus frutos. Tiempos preestablecidos condicionan el marco de decisiones sobre actividades posibles.

Ubicación conveniente en la jornada escolar y en la semana, como períodos básicos de referencia en la organización de actividades escolares.

Disponibilidad de recursos del centro y en el aula para ser aprovechados fácilmente en el desarrollo normal de las tareas: biblioteca, laboratorios, etc.

15.- Evaluación general del **clima escolar** que genera, de acuerdo con la interconexión con otras actividades, predominio de la tarea sobre otras posibles, etc. Creación de ambientes estimulantes, monótonos o empobrecidos, etc.

Condiciones formales de las tareas:

- a) Pautas de organización de actividades, realizadas de forma **simultánea e idénticas**, desarrolladas a la vez por todos los alumnos, frente a tareas diversas realizadas al mismo tiempo. Este aspecto organizativo de la gestión de la actividad en el aula por parte del profesor es una técnica muy importante para resolver o no el problema de la diversidad de alumnos, ritmos diferentes de aprendizaje, sin segregarlos. Tiene importantes repercusiones en el gobierno de la clase, aprovechamiento de tiempos “muertos”, en el “ruido” para el clima de trabajo, en la seguridad

- del profesor y en aspectos que a veces desbordan el ámbito del aula: utilizar materiales exteriores a la misma, etc.
- b) Secuencia de fases internas o de tareas más concretas dentro de **actividades-marco** más generales. Una actividad tiene significados concretos dentro de la secuencias de tareas en las que se produce y repite. Realizar, por ejemplo, un trabajo de investigación implica otras tareas más específicas que cobran pleno significado dentro de la actividad general.
 - c) **Coherencia** entre tareas entrelazadas en una secuencia metodológica o empleadas en el desarrollo de una unidad didáctica. Interconexión de actividades y continuidad entre las mismas para dar un sentido unitario a la acción.
 - d) La localización de las tareas en determinados tramos del horario escolar presta un determinado valor a las mismas. Actividades interrumpidas, colocadas al final de la jornada escolar o al comienzo de la misma no tienen el mismo valor.
 - e) Adecuada **jerarquización** entre las tareas sucesivas y el reparto de horarios dedicados a un tópico, materia, etc.
 - f) **Equilibrio** entre diferente tipo de actividades para dar cabida a procesos distintos, intereses varios de los alumnos, etc. Predominio de una determinada tarea en relación a otras y según su duración temporal.