

El análisis del currículum en el aula

Eduardo J. Puentes Abeledo

Profesor de la Universidad de Santiago de Compostela

“Analizar las actividades y tareas que se desarrollan en el aula es un aspecto fundamental para la mejora docente”.

El profesorado y la vida del aula

En el número anterior de esta revista recogíamos las declaraciones de Adolfo en torno a sus primeras experiencias como profesor en la Educación Secundaria Obligatoria. En su autoinforme nos contaba sus dificultades desde los días anteriores a su primer encuentro con los estudiantes de catorce años. Adolfo se preocupó, entre otras cosas, de conocer el **“currículum oficial”** (los objetivos y contenidos definidos por la Administración) y el **“currículum editado”** (libros de texto y otros materiales curriculares que definen el contenido del curso, la secuencia de los temas e incluso las estrategias pedagógicas para desarrollar en el aula).

Las consultas le permitieron ir transformando diversos conocimientos, algunos comentados también en el número anterior de esta revista en una propuesta de acción. Poco a poco va concretando su **“currículum planificado”** en forma de unidades que va a ir desarrollando en su clase. Adolfo se ha preocupado sobre todo de especificar los contenidos que va a transmitir, actividades para el alumnado, y de preparar algunos recursos que él mismo va a usar en sus exposiciones. En todo este proceso ha seleccionado contenidos y actividades del **“currículum editado”**, en ocasiones ha hecho modificaciones e incluso él mismo ha creado algunas actividades. Todo este trabajo le ha supuesto un gran esfuerzo antes de comenzar sus clases.



Fig. 1: Del currículum oficial al currículum en el aula



Sin embargo, como declara al enfrentarse con los estudiantes: "... llegó el momento de la verdad, mi primera clase (...); ¿cómo se conecta con el alumnado para poderle transmitir esos contenidos?" (Autoinforme de Adolfo, p.2). Un día concreto, en un centro con una cultura particular, con unos alumnos determinados, en unas circunstancias específicas se desarrolla el "currículum en el aula" del que se derivan consecuencias importantes para la formación del alumnado. En la fig. 1, reflejamos el proceso que estamos comentando.

Ese "currículum en el aula" se va concretando en cada clase -que posee unas características únicas y originales-. Dicho currículum se va construyendo colectivamente a través de las interacciones que se van sucediendo. Sin embargo el profesor Adolfo va haciéndose consciente de que hay características que se reproducen de una clase a otra: acontecen muchas cosas al mismo tiempo, se dan un gran número de sucesos y tareas de origen y condición muy diferente. Además los aconte-

cimientos se producen en una rápida sucesión sin que le de mucho tiempo a reflexionar antes de tomar decisiones. En ocasiones las situaciones dan giros inesperados ante los que tiene que reaccionar alterando sus previsiones.

Si en la fase preactiva, saturada de intencionalidad racionalmente configurada, las decisiones eran "razonadas" (con tiempo para barajar distintas alternativas, analizar los aspectos positivos y negativos de unas y otras y posibles consecuencias), en la fase interactiva con el alumnado delante se da cuenta de que no solo sirve aplicar las decisiones razonadas sino que también ha de tomar decisiones "inmediatas" sobre la marcha, de forma urgente, con muy escaso tiempo para la reflexión. La fase interactiva pues, está más sujeta a las condiciones variables y dialécticamente presentes en el proceso instructivo (por ejemplo, cuando Adolfo plantea un trabajo en grupos pero uno de ellos se retrasa mucho y no sabe bien qué hacer: ¿dejar seguir a ese grupo, mientras los demás descansan?: ¿empezar a debatir en plenario aunque no hayan llegado ni a la mitad?...). Además Adolfo todavía no cuenta con un arsenal de decisiones "de rutina" (aquellas que proceden de experiencias que "funcionaron" y que se aplican de forma automática). Este último tipo de decisiones establece patrones de conducta estables permitiendo concentrarse en decisiones realmente importantes. Por ejemplo: Adolfo, cuando planificó sus primeras clases no tenía asentada la rutina de donde se iba a colocar en los primeros momentos de exposición, o cómo recoger los trabajos o distribuir materiales y estuvo examinando alternativas sobre estas cuestiones, impidiéndole concentrarse más en la información que va a exponer o en las cuestiones que va a plantear a los alumnos. Lo mismo le sucedió en una de sus primeras clases en las que no pudo concentrarse en lo que decían los alumnos pues no tenía establecidas rutinas de cómo estimular la participación del alumnado.

Adolfo ha de hacer un gran esfuerzo para "leer" rápidamente las situaciones, interpretarlas y actuar en consecuencia conjugando lo deseable, con lo posible y lo conveniente. Ha de ir afrontando muchos dilemas prácticos. Los problemas se le plantean en un contexto singular y con unas características peculiares. Este joven docente se va dando cuenta, por ejemplo, de que tiene que preocuparse en simultáneo tanto de representar y realizar el currículum (y por lo tanto atender a los problemas de aprendizaje de su alumnado) como establecer y mantener el orden social afrontando los problemas de control de una clase concreta.

La reflexión sobre las intervenciones, sobre el currículum en el aula, deteniéndose en analizar las actividades y tareas que se desarrollan es un aspecto fundamental para mejorar como docentes, para ir haciéndolo bien en clase y argumentar por qué se hace lo que se

hace. En este proceso podemos servirnos de diversos instrumentos para recoger datos y analizar el currículum en el aula en colaboración con otros colegas del centro y/o con asesores externos. En este proceso de investigación el "modelo ecológico" de análisis del aula puede ser de gran utilidad. No olvidemos que de la forma de concebir el aula depende, en parte, la posibilidad de pensar y actuar en ella, de analizar lo que ocurre delimitando el marco de las decisiones del profesorado.

Estudiar las actividades y tareas que se desarrollan en el aula

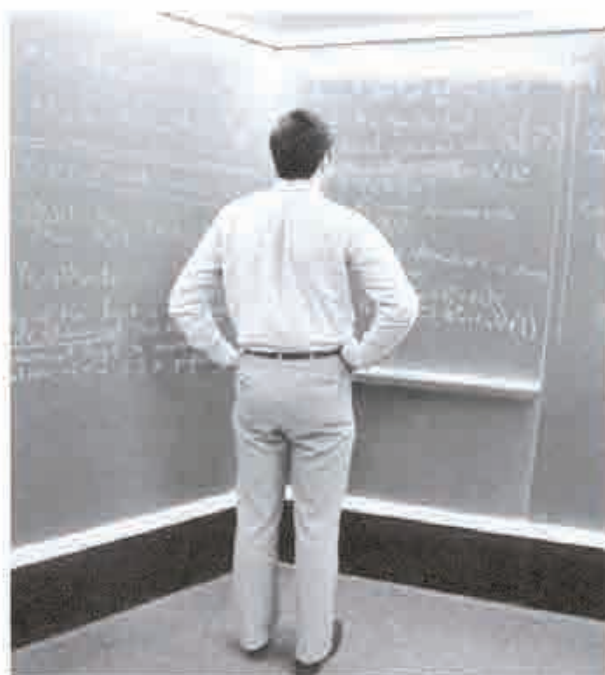
Desde el "modelo ecológico" la unidad de análisis no se reduce a un conjunto de "comportamientos docentes, que se observan, cuentan y agregan para efectos de generalización" a diferentes individuos y contextos, sino que es un "ecosistema del alumno, el profesor, la clase y la escuela", y el foco no reside en la acción del profesor y del alumno, en cuanto individuos, sino en el conjunto de los participantes que intervienen y contribuyen a la organización del medio social con diversos sentidos (Shulman, 1986, pp. 20-21). Estaríamos lejos, pues, de modelos como los que he presentado en el número 278 de esta revista al comentar el protocolo de análisis de clases de Flanders.

Desde la perspectiva ecológica, los procesos docentes y discentes interaccionan continuamente, no pudiendo hablarse de una relación en una única dirección, y los efectos de la enseñanza resultan de tal intercambio de sentido y percepciones. Doyle (1986) señala que:

"Los estudios de aula indican que las demandas de trabajo académico se estructuran en un proceso complejo de negociación entre profesores y estudiantes (...). Esta línea de investigación apunta a la posibilidad de que los profesores, algunas veces, busquen conseguir orden seleccionando sólo tareas familiares y fáciles para los estudiantes" (p. 417).

En los análisis de Doyle emergen dos subsistemas o estructuras interdependientes pero con relativa autonomía, desde los que se plantea el análisis del aula y de los procesos didácticos: la "estructura de tareas académicas" más centrada en las dimensiones contenidas en la actividad académica y a los factores en ella implicados y la "estructura de participación social". La interdependencia a la que nos referimos puede entenderse si aceptamos que:

"Los procesos más netamente académicos, como pueden ser los que corresponden a la estructura de tareas, se realizan en función de que existe una estructura de participación sobre la que se pueden plantear las distintas actividades. Por contra, esta participación sólo es posible en la medida en que hay un proceso que



realizar, una intencionalidad y un programa de acción que cumplir" (Rivas, 1992, pp. 110-111).

En nuestro país contamos ya con análisis y reflexiones interesantes en torno al modelo de comprensión de la vida del aula y de los procesos didácticos de Doyle y también propuestas concretas de análisis de clases que se orientan en esta línea (por ejemplo: Fuentes, 1998; González Sanmamed, 1995; Parrilla, 1992; Parrilla, Gallego y Murillo, 1996; Rivas, 1992). La "estructura académica" alude a la dinámica del aprendizaje, a la dimensión instructiva. Las "tareas" serían la unidad de análisis para la identificación de la estructura académica. Las tareas, señaló Doyle (1987) "son el medio a través del cual el contenido del currículum se convierte en procesos de clase" (p. 38). Son ejemplos de tareas aquellas acciones que el alumnado emprende en la clase con unos fines claramente delimitados por el profesor y con unos medios definidos. Como sintetiza Parrilla (1992), las tareas pueden definirse y analizarse a través de los siguientes componentes:

a) las demandas que se hacen al estudiante, y que se espera que cumpla. Esto es, el objetivo, o producto; b) los recursos disponibles para el alumno mientras realiza el trabajo; c) las operaciones que deben ser usadas para generar el producto; d) la significación de la tarea en el sistema de valores de la clase" (p. 183). La "estructura social" es la dimensión del aula que alude a la dinámica organizativa y social de la clase. La unidad de análisis, como sintetiza Parrilla (1992), es la "actividad", es decir, un patrón del trabajo durante una unidad de tiempo determinada. Un período de clase relativamente corto durante el cual el alumnado está impli-

Cuadro 1: ANÁLISIS DE SECUENCIA DE ACTIVIDADES DE PEDRO

(González Sanmamed, 1995, p. 30)

AULA	SECUENCIA DE ACTIVIDADES
7° A	Lectura tema • Preguntas / respuestas / explicación • Lectura tema • Preguntas / respuestas / explicación • Lectura tema • Explicación tema • Preguntas / respuestas / explicación • Lectura tema • Preguntas / respuestas / explicación • Lectura tema • Preguntas / respuestas / explicación • Preparación tareas.
7° A	Preguntas / respuestas / explicación • Corrección ejercicios • Preguntas alumnos • Corrección ejercicios • Preparación tareas.
8° A	Lectura tema • Preguntas / respuestas / explicación • Lectura tema • Preguntas / respuestas / explicación • Lectura tema • Preguntas / respuestas / explicación • Lectura tema • Preguntas / respuestas / explicación.
6° B	Transición de entrada • Corrección ejercicios • Transición • Lectura tema • Preguntas / respuestas / explicación • Lectura tema • Preguntas / respuestas / explicación.
7° A	Transición de entrada • Lectura tema • Preguntas / respuestas / explicación • Lectura tema • Preguntas / respuestas / explicación • Lectura tema • Preguntas / respuestas / explicación • Lectura tema • Tareas para casa.
6° B	Lectura tema • Preguntas / respuestas / explicación • Lectura tema • Preguntas / respuestas / explicación • Corrección ejercicios • Repaso.

cado en un tipo particular de acción. Las actividades orientan y organizan la conducta de los alumnos, recayendo sobre ellas el peso de la gestión de la clase (Doyle, 1985, 1986). Por ejemplo: lectura en círculo, trabajo en el pupitre individual, revisión pasiva, transición de entrada, lectura en silencio, construcción, juegos, asamblea, etc. En palabras de Parrilla (1992), el análisis de actividades permite "conocer la estructura relacional del aula y sus variaciones o excepciones; el flujo de los acontecimientos diarios; la organización y uso del tiempo y espacio; las rutinas, normas y reglas del aula; y el rol que juegan los distintos participantes en la misma" (Parrilla, 1992, pp. 230-231).

La secuencia de tareas y actividades que se suceden definen la "singularidad metodológica" que se practica en clase. En el Cuadro 1 tenemos una síntesis de la secuencia seguida por Pedro, un profesor de Ciencias Sociales en formación inicial que impartió varias clases de séptimo y octavo de la antigua Educación General Básica (tomado de González Sanmamed, 1995, pág. 30). Trabajar sobre las actividades y tareas concretas que se desarrollan en el aula para realizar investigación-acción o supervisión clínica y potenciar así el desarrollo profesional del docente resulta muy motivador para el profesorado pues es un territorio conocido, interesante y familiar. Para ello hemos de servirnos de procedimientos e instrumentos que nos permitan penetrar en la vida del aula.

Por ejemplo, inspirándose en el "modelo ecológico" que he comentado, Mercedes González Sanmamed ha trabajado con Pedro, el alumno en formación al que

me he referido anteriormente. Ella ha actuado como observadora en sus clases recogiendo notas de campo que luego se enriquecían con todos los detalles recordados hasta convertirlas en "narraciones" de cada una de las clases (puede consultarse un ejemplo de narración en el artículo que hemos escrito para esta revista del número 276, p. 39). A continuación "troceó" cada una de las sesiones de clase, identificando lo que ella denomina "actividades" (siguiendo el ejemplo del cuadro 1 para la primera clase con 7° A: "Lectura tema" (Actividad 1); "Preguntas / respuestas / explicación" (Actividad 2), etc. Luego penetró en la "estructura de la actividad" diferenciando entre:

- **"Dimensión organizativo-participativa"**: atendiendo a los aspectos temporales y espaciales; al número y tipo de participantes y a los agrupamientos (más relacionada con la "estructura social" a la que me he referido anteriormente)

- **"Dimensión didáctico-curricular"**: identificando la dinámica de acción centrándose en el profesor en formación y en los alumnos, en el contenido y los materiales empleados (más relacionada con la "estructura académica" que he comentado).

En la Figura 1 hemos integrado este modelo de análisis en relación con el proceso de desarrollo del currículum.

Los análisis comparativos entre la secuencia de actividades de cada sesión y la estructura de cada actividad permiten hacerse una idea bastante clara del "modelo didáctico" con el que se identifica el profesor observado. Las clases de Pedro se alejan de una con-

cepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje. El análisis de la práctica a través de procedimientos e instrumentos como el que estamos comentando permite, a partir de las evidencias de cómo se desarrolla el currículum en el aula, investigar la distancia entre las intenciones y la realidad, hacer aflorar las concepciones sobre el aprendizaje, el alumnado, los contenidos, etc. explorando las coherencias e incoherencias entre el discurso declarado y las "teorías en acción", indagando sobre los motivos del profesor para tomar decisiones sobre actividades y tareas, sobre sus interpretaciones en torno al sentido y valor de las mismas. Iniciamos así procesos de mejora que permitan, partiendo del conocimiento profesional del docente, tender puentes hacia la construcción del conocimiento profesional deseable.

El profesor Pedro se sitúa claramente en un modelo de "transmisión" con una concepción absolutista y enciclopédica del conocimiento y una concepción aditiva del aprendizaje. Una visión que, como sintetizan Blumenfeld, et al. (2000), implica que "el profesor es considerado una autoridad que distribuye conocimientos en gran medida mediante explicaciones e intercambios verbales; el conocimiento es una entidad que existe y se puede transferir a los alumnos, el aprendizaje se basa en acrecentar y retener la información y las destrezas que se exponen" (p. 116).

Si aplicamos la clasificación de actividades de aula que creó Doyle (1983) basadas en los principales tipos de operaciones cognitivas que conllevan, observamos en la clase de Pedro una gran preponderancia de actividades "de memoria" (reconocer o reproducir información) y en algún caso de "procedimiento de rutina" (aplicar una estrategia de solución conocida para generar una respuesta), y la escasísima presencia de actividades de comprensión (que suponen transformar la información para construir significado) o de opinión (en la que se solicita al alumnado que se exprese libremente, emita juicios de valor, su propio punto de vista sobre cuestiones, acontecimientos, textos, etc.).

Por lo tanto, las clases de Pedro potencian escasamente una "comprensión profunda", la transformación del conocimiento por parte del alumno. Sus clases no destacan precisamente por un papel activo del aprendiz en la construcción de la comprensión. El currículum en el aula incluye muy pocas preguntas y tareas que estimulen el pensamiento del alumno más allá de la memorización rutinaria o que sean de utilidad para el alumno a título individual. No facilita el aprendizaje y la enseñanza entre iguales ni el trabajo en colaboración, ni permite elecciones al alumnado.

El trabajo en la línea que estamos defendiendo ayuda a los profesores a ser conscientes de los supuestos sobre el aprendizaje, el alumnado, la enseñanza y el



conocimiento que refleja la práctica del aula. Creo necesario que los intentos de cambio y mejora deben prestar mucha más atención al "currículum en el aula". No olvidemos que lo que determina finalmente la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje son las tareas y actividades en las que se involucra el profesorado y el alumnado en las instituciones escolares. Por ello es tan importante penetrar en el currículum en acción en el aula y prestar la máxima atención a las experiencias que viven efectivamente los estudiantes en un contexto escolar cualquiera. ■

Para saber más

-BLUMENFELD, Ph. et al., "La enseñanza para la comprensión", en BIDDLE, B.; GOOD, Th. L. y GOODSON, I.F., *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*, Paidós, Barcelona, 2000.

-FUENTES ABELEDO, E., *Aprendiendo a enseñar Historia*, Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Lugo, Lugo, 1998.

-GONZALEZ SANMAMED, M., "Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores?. Análisis de procesos del aula", *En Investigación en la Escuela*, nº25, pp. 27-41, 1995.

-PARRILLA, A., "Análisis de procesos de clase", en MARCELO, C., *La investigación sobre formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos*, Cincel, Buenos Aires, pp. 227-257, 1992.

-RIVAS, J.I., *Organización y cultura del aula: los rituales de aprendizaje*, Edinford, Málaga, 1992.