

El análisis de la práctica educativa desde las tareas académicas: categorías y dimensiones de estudio

M^a Dolores Baena Cuadrado
Universidad de La Laguna



RESUMEN

En este artículo presentamos un modelo de análisis de la práctica educativa, basado en el modelo de tareas donde se incluyen una serie de dimensiones y categorías que surgen de la propia observación en el aula. Consideramos que este análisis constituye una herramienta útil a la hora de revisar la práctica del profesorado, así como una guía para establecer qué aspectos son relevantes en cada uno de los diferentes niveles de la acción: actividad, tarea, curso...; contribuyendo, por tanto, a integrar el desarrollo de la práctica en un modelo coherente de actuación curricular.

Introducción

La dimensión práctica de la profesión docente se manifiesta, en gran parte, en el desarrollo curricular en el aula, caracterizado por la complejidad de procesos y fenómenos que tienen lugar de una manera inmediata y, muchas veces, imprevisible, a los que hay que dar respuesta.

La metodología que cada profesor o profesora desarrolla en el aula responde a una estructuración general que se va configurando día a día, a lo largo de un curso. Las diferentes actividades y tareas se organizan y contextualizan en un clima de enseñanza y aprendizaje propio de la "historia" que define al grupo-clase, a sus relaciones interpersonales, a las demandas exigidas al alumnado, a la actitud del profesorado... No es posible desentrañar las variables y condiciones que intervienen en un modelo de enseñanza, sin un análisis

en profundidad de las acciones que se suceden en el aula y, al mismo tiempo, sin un análisis global que relacione a todas ellas; de manera que nos ayude a encontrar pautas generales de actuación que manifiesten la coordinación y coherencia en la labor educativa.

El modelo de análisis de la acción que aquí presentamos, forma parte de un modelo más amplio donde se incluye análisis del pensamiento del profesorado y del aprendizaje del alumnado (Baena, 1995). Sin embargo, como la finalidad de este artículo no está tanto en presentar un modelo de análisis de investigación como en exponer un instrumento de ayuda y comprensión de la práctica docente, nos limitamos a presentar las características del análisis de la acción como "método" de indagación, detección y profundización de los parámetros que configuran la acción educativa en el aula.

(*) Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Centro Superior de Educación. Tlfno: 922 319 166.



El "modelo de tareas" en la investigación educativa

Como modelo de análisis de la vida en el aula, W. Doyle aporta el "modelo de tareas" dentro del llamado paradigma ecológico en investigación educativa (Doyle 1977, 1979; Bromfenbrenner, 1979; Pérez Gómez, 1983, 1992).

Modelos anteriores de análisis de la práctica educativa (dentro del paradigma proceso-producto o modelos mediacionales) generaban una imagen fragmentaria e individualista de los procesos educativos. El "modelo de tareas" supera estos inconvenientes fundamentalmente por dos razones: 1- el concepto de tarea conecta procesamiento de información con condiciones ambientales, y 2- una tarea incluye la situación en la que el contenido está inserto (Doyle, 1980, 1983).

Tres aspectos definirían a las tareas (Doyle, 1983; Doyle y Carter, 1984):

- Un producto o meta.
- Una serie de recursos disponibles en cada situación.
- Una serie de operaciones que se aplican sobre los recursos para conseguir dicha meta.

Según Doyle (1981), la forma de pensar del alumnado está condicionada por las tareas que se les pide que realice, los resultados de aprendizaje están en función de las tareas que se desarrollan en clase, los docentes guían el procesamiento de información del alumnado diseñando y llevando a cabo tareas académicas, su interés por el estudio de las tareas les hace reflexionar acerca de los contenidos y sobre cómo éstos se traducen en la realidad del aula.

Entendemos que las tareas modulan la práctica educativa, puesto que, gracias a ellas, se mantiene una organización interna que afecta a cada uno de los componentes y agentes del currículum.

Un análisis de tareas nos permite identificar los dos subsistemas que condicionan la vida en un aula: la *estructura de tareas académicas* y la *estructura social de parti-*

cipación (Doyle, 1977). Todos los acontecimientos que se producen en estas dos estructuras adquieren un carácter intencional y evaluador. La *estructura de tareas académicas* es el sistema de actividades que concretan el currículum en la acción, la práctica educativa. A la *estructura de participación social* la definen el sistema de normas y patrones culturales explícitos e implícitos que rigen las relaciones sociales en el aula, y que la caracteriza por una cultura propia.

La elección entre un tipo de tareas u otro, por parte del profesorado, vendrá determinado, según Gimeno (1988) por los dilemas prácticos que se les plantea al profesorado en función de la interacción entre sus condicionamientos individuales y los contextuales. La estructura de tareas académicas será un reflejo fiel de hasta qué punto están influyendo unos u otros condicionamientos en el desarrollo de su profesión.

Esta relación entre la profesionalidad docente y las tareas que se estructuran en el aula como desarrollo de la práctica de la enseñanza, nos lleva a defender el "modelo de tareas", no sólo como un modelo de investigación sino como un modelo práctico de análisis de la propia enseñanza, por parte del mismo profesorado que lo lleva a cabo.

Las tareas académicas como modelo de análisis

Los trabajos de W. Doyle y sus colaboradores intentando demostrar la necesidad y la utilidad del modelo de tareas para comprender e interpretar la vida en el aula (Doyle, 1977, 1979, 1983; Doyle y Carter, 1984; Doyle, Sanford, Clements, French, Emmer, 1983) han dado lugar a diferentes propuestas de análisis, que partiendo de un mismo esquema inicial realizan variaciones en función de los objetivos de la investigación (Sanford, 1985; French y Sanford, 1985; Area, 1987; Parrilla 1992).

El modelo de análisis de tareas que proponemos en este trabajo surge ante la necesidad de dar respuesta a los interrogantes que nos planteábamos en una investigación

sobre tareas académicas y teorías implícitas del profesorado (Baena, 1995). Básicamente se intentaba estudiar cómo estructuraban y desarrollaban su práctica profesores con un modelo de pensamiento caracterizado por los rasgos que definían las teorías implícitas que, sobre la enseñanza, sustentaban.

Teniendo en cuenta los esquemas de análisis de los anteriores trabajos citados, realizamos modificaciones, tanto en las dimensiones como en las fases de análisis, puesto que las características de la investigación, que se concretó en dos estudios de caso, y los intereses que perseguíamos eran novedosos respecto a las investigaciones precedentes.

Pretendíamos ir más allá de la mera descripción de los sucesos o eventos que se desarrollan en cada sesión o en cada tarea. Nos interesaba saber, sobre todo, cómo se desarrollan esos sucesos; por tanto, el análisis de las "acciones" que se suceden para cumplimentar cada tarea se han analizado exhaustivamente, sin dejar por ello de describir de manera más global cada tarea o sistema de tareas identificadas en el curso. Es decir, nuestro análisis no se reduce a etiquetar una tarea (por ejemplo: "*movimientos de la tierra*") y exponer qué sucesos se han secuenciado en el aula para desarrollar dicha tarea (por ejemplo: "*exposición de la profesora*", "*realización de experimentos*", "*prueba de control*") sino que analizamos cómo se han desarrollado (qué significado tiene "*realizar experimentos*" o "*exposición*") y, al mismo tiempo, como se relacionan entre sí para dar coherencia a una tarea.

Esto nos conduce necesariamente a revisar el concepto de *tarea* y de *actividad* y aclarar nuestra postura antes de pasar a presentar nuestro modelo de análisis.

Partimos de la definición de actividad como patrón de organización de trabajo delimitada en el tiempo (Doyle, 1985); pero sin deducir de ello, que se reduce a acciones sin objetivos educativos determinados, sino que, por el contrario reflejan tanto un modelo social de participación en el

aula como una finalidad académica. Al mismo tiempo, encontramos que se pueden distinguir diferentes niveles de la actividad pedagógica y que la tarea estaría a un nivel más general de análisis que el de la actividad, es decir, que una secuencia de actividades o acciones educativas conforman una tarea que engloba y da sentido a ese conjunto de actividades. Es más, un conjunto de tareas constituyen un nuevo nivel de análisis que nos informa de la coherencia de la estructura organizativa y social en un tiempo prolongado (trimestre o curso).

En definitiva, entendemos la *actividad* como *una unidad mínima de acción organizada, con un objetivo que hay que conseguir y delimitada en el tiempo*. Como nuestro interés se centra en conocer, no sólo qué tipo de actividades se desarrollan en cada sesión, sino qué secuencia de actividades se estructuran para cumplir una tarea determinada o, lo que es lo mismo, qué se hace para que el alumnado consiga aprender los contenidos que se pretenden enseñar, la *tarea* la definimos como *una secuencia de actividades (perteneciente a una misma o a distintas sesiones de clase) donde se ha trabajado el mismo contenido temático*.

Un tercer nivel de análisis que identificamos es el de la *tarea principal* entendida como la *agrupación de tareas que constituyen una secuencia lógica o coherente de contenidos, es decir, que reflejan un eje teórico central de referencia o, en su defecto, que están agrupadas en espacios de tiempo prolongados (trimestre)*.

Estos tres niveles de análisis incluyentes culminan en el análisis global del curso.

Proceso de análisis de la acción

Una vez identificadas los diferentes niveles de análisis de la acción: actividad, tarea y tarea principal, nos disponemos a analizar cada uno de ellos.

Las dimensiones del guión de observación, que trataba de recoger aspectos relacionados con las características de las actividades, el clima del aula y la organiza-

ción espacial y temporal; y las dimensiones de las tareas académicas (Gimeno, 1988:335), nos ayudaron a establecer las categorías de análisis, que una vez contrastadas con la información concreta que proporcionó las observaciones, nos llevó a la conclusión de que algunas de estas dimensiones nos guiarían en la categorización del análisis de la actividad, otras eran más pertinentes para el análisis de la tarea y otras para el de las tareas principales.

Análisis de la actividad

La actividad, al ser la unidad mínima de acción, refleja una serie de aspectos concretos de la práctica del aula que nos informan, sobre todo, de la *organización* y el *contexto* en que se desenvuelven el alumnado y la profesora. No hablamos aquí de estructura de tareas académicas y estructura de participación social porque creemos que estas estructuras se manifiestan en un análisis más global donde se relacionen todas las actividades y tareas desarrolladas a lo largo del curso.

Las dimensiones y categorías analizadas en cada actividad identificada son las siguientes:

*Nivel de organización

- *Agrupación alumnado*: cómo se distribuye el alumnado en clase para realizar la actividad: *individual*; *pequeño grupo*, si trabajan en grupos de 4 ó 5 alumnos/as; *gran grupo*, si la actividad se realiza entre toda la clase.

- *Fuente de información*: quién o qué proporciona la información que se requiere para realizar la actividad: *profesora*, *alumnado*, *material*.

- *Situación física*: cómo está situado el alumnado en el aula: *sentado individualmente*, *sentado grupos*, *movilidad*.

- *Material/medios*: qué materiales, medios o recursos se utilizan para llevar a cabo la actividad: *Libro de texto*; *material audiovisual*; *material de consulta*, cualquier otra bibliografía diferente al libro de

texto; *recursos propios del aula*, la pizarra, cuaderno del alumno; *materiales de laboratorio*; *material de desecho*, cualquier material elaborado artesanalmente con productos de desecho; material *elaborado por la profesora*, bien textos fotocopiados y entregados al alumnado, bien material elaborado para realizar experimentos; material *elaborado por el alumnado*, cualquier producto elaborado por los alumnos y alumnas, bien sea un texto escrito o un material experimental.

- *Tipo de contenidos*: los contenidos que se trabajan en la actividad hacen referencia a: *conceptos*, *procedimientos*, *actitudes*.

- *Procesos de aprendizaje*: qué proceso o procesos se desarrollan en el alumnado en función de las demandas cognitivas que se le exigen para llevar a cabo la actividad: *memoria*, si se trata de reproducir información; *comprensión*, si se le exige al alumnado entender contenidos para aplicarlos a una nueva situación o resolver nuevos interrogantes; *aplicación*, si requiere ejecutar una rutina o fórmula para realizar correctamente la actividad; *resolución de problemas*, si se demanda reconstruir un conocimiento y organizarlo para dar solución a un problema nuevo; *expresión personal*, si las exigencias al alumnado se dirigen a que se expresen con sus propias ideas y justifiquen sus explicaciones, independientemente de que sean correctas o no; *originalidad*, si las características de la actividad demanda al alumnado la elaboración y expresión de ideas nuevas propias.

- *Distribución tiempo*: la categorizamos en función de su duración: *prolongado*, si la actividad dura más del 25% del tiempo total de la sesión donde está incluida; *breve*, si dura menos de dicho porcentaje; y en función de las limitaciones de tiempo que se le imponen a la actividad: *rígido*, si está limitada a un tiempo determinado y se termina se haya conseguido su objetivo o no; *flexible*, si se prolonga o reduce en función de su desarrollo, modificando el tiempo previsto en un principio.

*Nivel de contexto

- *Grado de estructuración*: cómo está definido el patrón de conducta esperado en el alumnado, se estructura de un modo: *rígido*, si existe una sola manera de estructuración, sin posibilidad de cambios; *dirigido*, si se establece un modelo pero existe posibilidad de modificaciones; *ambiguo*, si no se define una estructuración concreta en el desarrollo de la actividad.

- *Decisión de la actividad*: quién decide el contenido de la actividad y la manera de realizarla: la *profesora*; el *alumnado*; o la *profesora-alumnado*, conjuntamente.

- *Tipo de interacción*: de qué modo se establece la participación del alumnado en la vida del aula, por medio de: *discusión/debate*, cuando existe una participación activa por parte del alumnado, exponiendo sus ideas, preguntas o dudas al resto de sus compañeros/as y a la profesora y escuchando las de los demás; *preguntas-respuestas*, cuando la interacción se limita a realizar preguntas a la profesora o a otros compañeros y compañeras esperando una respuesta concreta, pero sin establecerse un debate; *exposición-recepción*, cuando la interacción no se refiere a una participación activa por parte del alumnado sino a recibir la información que se le presenta.

- *Actitud alumnado*: qué tipo de motivación despierta en el alumnado la actividad: *interés*, cuando el alumnado parece prestar atención a lo que está sucediendo en el aula (independientemente de la causa que lo motive); *entusiasmo*, cuando además de interés, el alumnado refleja explícitamente su satisfacción con la actividad y con el resultado de su aprendizaje; *iniciativa*, cuando el alumnado participa en el desarrollo de la actividad, bien sea dando opiniones a favor o en contra sobre lo que se está haciendo, bien aportando ideas para que se modifiquen los objetivos de la actividad; *implicación*, cuando el alumnado se siente partícipe de la actividad porque le afecta su desarrollo y resultado, personalmente (bien sea por temor a ser evaluado o por el inte-

rés que le despierta la actividad); *conformismo*, cuando el alumnado participa en la actividad por obligación, sin interés personal; *desinterés*, cuando el alumnado no demuestra el más mínimo interés por lo que está ocurriendo en clase, haciendo todo lo posible por evadirse o mantenerse apartado del trabajo que se está realizando.

- Criterios de evaluación: qué está evaluando o valorando, explícita o implícitamente la profesora: el *orden y/o la disciplina*, que reine el silencio y orden en la clase y no existan situaciones no controladas; la *iniciativa*, si se valora que el alumnado contribuya con sus ideas y opiniones; *colaboración*, valoración del trabajo conjunto entre alumnado; *comprensión*, si se valora o evalúa la elaboración del conocimiento de los alumnos y alumnas, y no sólo su correcta repetición; *socialización*, valoración de situaciones donde se pongan de manifiesto actitudes de compañerismo, solidaridad y tolerancia; *actitudes científicas*, si se valoran aquellas actitudes propias del trabajo científico (aunque sean compartidas con otras actividades académicas) como: la curiosidad, la búsqueda y contrastación de información, la inquietud por elaborar y comprobar hipótesis, el deseo de experimentar y comprobar resultados, la comunicación al resto de compañeros/as de los avances conseguidos,...

Los diferentes aspectos que se pueden detectar de cada categoría no son excluyentes; asimismo, queremos dejar claro que todas las posibilidades descritas en cada categoría se refieren a las que realmente hemos detectado en el análisis de la actividad, es decir, que aunque teóricamente puedan utilizarse, por ejemplo, otros tipos de recursos o materiales en el transcurso de las actividades o se puedan desarrollar diferentes actitudes en el alumnado, las que nosotros hemos señalado corresponden a la gama de posibilidades que, en las prácticas concretas observadas, hemos encontrado. En otras prácticas podrían detectarse otras categorías o suprimir algunas de las que hemos señalado.

Análisis de la tarea

Las tareas, al estar compuestas por agrupaciones de actividades analizadas exhaustivamente en función de las categorías indicadas en el apartado anterior, serán analizadas a un nivel más global, destacando aspectos o dimensiones de las tareas académicas que en la actividad, al ser un nivel mínimo de organización, no se aprecian. Abordaremos su análisis a nivel de *estructuración* y a nivel de su *significado*.

*Nivel de estructuración

- *Contenido temático*: esquema de los contenidos trabajados en todas las actividades que componen la tarea.

- *Temporalización*: Fecha de cada una de las sesiones donde se identifican actividades pertenecientes a la tarea.

- *Actividades de la tarea*: "Título" de cada actividad; fecha de la sesión o sesiones en que se realizó; duración en minutos; y breve descripción de cada actividad.

*Nivel de significado

La tarea nos informa del significado que tienen un conjunto de actividades en las que se trabaja un mismo contenido temático. Los tipos de actividades que se secuencian, el tiempo que se dedica a cada una de ellas en relación con las demás, el papel que desempeña la profesora, el clima que se respira en el aula, obedecen a una coherencia interna dentro de la tarea que le imprime un sentido unitario a la acción. Este sentido lo intentaremos interpretar a través de las siguientes categorías de análisis:

•Contenido

- Qué tipo de contenidos se han trabajado fundamentalmente: conceptuales, procedimentales, actitudinales.

- Cuál es la adecuación del contenido a: la madurez del alumnado, la relevancia del concepto trabajado, su actualización científica-cultural, su relación con ideas y conocimientos anteriores del alumnado.

- Valoración del contenido en el proceso global de enseñanza-aprendizaje.

- Cuál ha sido la organización del contenido, su secuencia en actividades para el aprendizaje:

- Qué se toma como referencia: libro de texto, intereses del alumnado, interés social del tema...

- Quién selecciona: profesora, alumna, profesorado-alumnado.

- Cómo se hace la selección y secuenciación del contenido: por consenso, por imposición, en función de los recursos disponibles...

La selección y organización implican a una sesión, una unidad didáctica, un trimestre, un curso.

•Tiempo

- Adecuación cantidad tiempo-contenido tarea.

- Adecuación flexibilidad/rigidez-desarrollo actividades/tarea.

- Relación tiempo empleado-finalidad tarea.

•Función docente

- Rol que desempeña la profesora: moderadora, desarrolla independencia, limita posibilidades de interacción...

- Toma de decisiones que exige: simultaneidad de funciones, imprevisibilidad...

- Análisis de las estrategias de enseñanza que propone.

•Clima aula

- Favorece/no favorece la participación.

- Estimula/frena el interés.

- Se desarrolla en un clima de control.

- Existe implicación por parte de todo/parte del alumnado.

- Qué se evalúa. Adecuación procesos de aprendizaje que genera la tarea-criterios de evaluación.

- Relación-adequación entre finalidad tarea-tipo de actividades-condiciones de realización.

Análisis de la tarea principal

El análisis de la tarea principal nos aproxima a un nivel de integración mayor que los análisis anteriores. Se analiza la acción en un trimestre y da pie a constatar el grado de coherencia de las diferentes tareas que la integran y de los tipos de actividades realizadas en dicho período. Nos interesa saber si las acciones desarrolladas durante todo un trimestre tienen un hilo conductor o, por el contrario, son inconexas y sólo son formas de “rellenar” el tiempo de clase. Así mismo, es posible analizar desde este nivel de la acción cómo se seleccionan y secuencian los contenidos, qué contenidos curriculares se han trabajado, cómo se ha estructurado la acción en todo este período, qué categorías se han detectado más frecuentemente en las actividades que constituyen la tarea principal y qué patrón de desarrollo instructivo genera la actuación en el aula.

Análisis del curso

En primer lugar, presentaremos una *relación de todas las tareas y actividades desarrolladas en los tres trimestres del curso*. Este análisis nos proporciona el título de la actividad y el tiempo dedicado a ella, pero refleja un visión global del tipo de actividades que se realizaron, pudiendo interpretar si:

- Se mantienen el mismo tipo de actividades a lo largo del curso o varía.
- Las causas de la variación, si existe, están en función de: los contenidos trabajados, de las destrezas que va adquiriendo el alumnado al familiarizarse con algunas actividades.
- Responde a actividades idóneas para comprender las características del conocimiento propio del área.

En segundo lugar, procederemos al *análisis a nivel de organización y contexto de las actividades desarrolladas durante el curso*. Este nivel de análisis lo hemos utilizado en cada tarea principal, por tanto, por medio de las tres tareas principales podremos llegar a un análisis global de todo el curso interpretando si:

- Se repiten las mismas categorías en las diferentes actividades o, por el contrario, las actividades abarcan una amplia gama de categorías.

- Existe variación en función de las tareas o del momento del curso en que se realizan.

- A que categorías se le ha dado mayor importancia a lo largo de todo el curso.

En tercer lugar, abordaremos el *análisis del patrón de desarrollo instructivo que desarrolla la profesora durante el curso*, este análisis nos vendrá dado por los tres patrones que habíamos identificado en cada una de las tareas principales. Estos nos indicarán:

- Si hay variaciones en los tres trimestres.
- El tiempo que se ha dedicado a cada fase de su desarrollo y si parece adecuado en relación con las demás.

El análisis de la estructuración seguida a lo largo del curso será nuestro cuarto paso en el análisis a nivel de curso. La estructuración seguida en los tres trimestre nos indican la secuencia de acciones desarrolladas para conseguir un aprendizaje por parte del alumnado, el contraste de los tres trimestres nos ayudará a encontrar el modelo metodológico que presenta la profesora.

Un modelo para investigar en el aula

A modo de conclusión, podríamos decir que el modelo de análisis de la acción aquí descrito representa, fundamentalmente, una guía para investigar la propia práctica del profesorado. Conocer las dimensiones que definen la organización y el contexto de las tareas y actividades que se desarrollan en el tiempo de clase nos proporciona pautas para mejorar la enseñanza. *“A través de la reflexión y de la cooperación, los profesores/as pueden y deben implicarse en indagaciones sistemáticas y rigurosas sobre su propia práctica y las circunstancias que las condicionan, produciendo conocimiento válido y científico”* (Pérez Gómez, 1995:383).

Cuando el profesorado no obtiene los resultados esperados en la evaluación curri-

cular del proceso de enseñanza, el desajuste entre los objetivos que pretende alcanzar y los conseguidos puede ser debido tanto a la organización de la actividad, al significado que adquiere la tarea para el alumnado o a la incoherencia entre sucesivas tareas. Enfocar el análisis en diferentes niveles de acción orienta al profesorado hacia dónde debe dirigir la revisión de su práctica, evitando así análisis simplistas que no proporcionan la información adecuada al problema que se quiera investigar.

Las dimensiones y categorías expuestas en este modelo de análisis se pueden simplificar, utilizando sólo las más relevantes con respecto a la práctica de cada docente, conocedor de su propia acción. Las creencias y concepciones sobre la enseñanza y la percepción del propio modelo metodológico, en contraste con el análisis de las características del desarrollo de la acción, proporciona al profesorado una sólida información sobre las repercusiones de su labor educativa.

REFERENCIAS

- AREA, M. (1987). *Medios de enseñanza y toma de decisiones del profesor. Un estudio cualitativo de casos*. Tesis doctoral. Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Universidad de La Laguna.
- BAENA, M.D. (1995). *Tareas académicas y teorías implícitas del profesorado. Estudio de casos en la enseñanza de las ciencias*. Tesis doctoral. Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Universidad de La Laguna.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- DOYLE, W. (1977). Paradigms for Research on Teacher Effectiveness, en Shulman, L. S. *Review of Research in Education*, 5. Peacock, Itaca, Illinois, 163-198.
- DOYLE, W. (1979). "Classroom Tasks and Students' Abilities", en Peterson, P.L., Walberg, H.J. McCatchin, Berkeley *Research on Teaching: Concepts, Studies and Implications*. 183-209.
- DOYLE, W. (1981). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y política de formación del profesorado, en *Revista de Educación*, 277, 29-42. Madrid: MEC.
- DOYLE, W. (1983). Academic work, en *Review of Educational Research*. 53, (2), 159-199.
- DOYLE, W. Y CARTER, K. (1984). Academic Tasks in Classrooms, en *Curriculum Inquiry*. 14(2), 129-149.
- DOYLE, W.; SANFORD, J.; CLEMENTS, B.; FRENCH, B. S., ENMER, E. (1983). *Managing academic tasks: an interim report of the junior high study*. Austin: Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas at Austin.
- FRENCH, B.A.S. Y SANFORD, J.P. (1985). *Academic Tasks in High School Biology: a genetics unit*. National Inst. of Education (ed), Washington, D.C.
- DOYLE, W. (1985). Recent research on classroom management: implications for teacher preparation en *Journal of Teacher Education*, 36 (3), 31-35.
- GIMENO, J. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- PÉREZ, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación educativa. En GIMENO, J., PÉREZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 95-138.
- PÉREZ, A. (1992). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa en GIMENO, J., PÉREZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- PÉREZ, A. (1995). La interacción teoría-práctica en la formación del docente en J. FERNÁNDEZ SIERRA (coord.) *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga: Aljibe. 361-387.
- SANFORD, J.P. (1985). *Academic tasks and research in Science Teaching*. Texas Univ., Austin. Research and development Center for teacher Education.

SUMMARY

This paper presents an analysis model of academic tasks that include some categories of classroom observations. This analysis can be useful to the teachers for the practical review and it's a guide of outstanding aspects of action levels: activities, tasks.

RÉSUMÉ

Dans ce travail on présente un modèle d'analyse de la pratique éducative basé sur le modèle de tâches, où une série de dimensions et de catégories surgies de l'observation dans la salle de classe sont insérées. On considère que cette analyse constitue un bon outil pour faire une révision de la pratique des professeurs et, en même temps, une guide pour l'établissement de plusieurs des aspects les plus relevants dans chacun des différents niveaux de l'action: activité, tâche, cours.