

## LAS RUTINAS PROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA: CONTRIBUCIÓN A LAS COMPETENCIAS DE LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA

*Professional routines in primary and secondary education: contributing towards teaching practice competences*

FRANCE LACOURSE\*

### Resumen

Dentro del contexto de la Reforma Educativa de Quebec (2001), la formación inicial y continua de profesores se basa en competencias y la profesionalización de los docentes. En este sentido, ellos son responsables en gran medida de la formalización de su saber-hacer. El artículo muestra dos investigaciones cuyo desafío es focalizarse en las prácticas efectivas de enseñanza básica y media. Su objetivo final es comprender y describir el proceso de construcción de las rutinas de los profesores y extraer una determinada modelización. Entre otros, los resultados permiten mejorar el marco de análisis de los saberes, de las características y las funciones que hacen referencia a las rutinas de la práctica de la enseñanza. El estudio concluye enfatizando la obligación de transformar ciertas rutinas profesionales durante las reformas educativas, sin descuidar la estructura institucional impositiva en relación a la práctica de enseñanza.

**Palabras clave:** reforma educativa, rutinas profesionales, educación básica y media, competencias, prácticas de enseñanza

### Abstract

*Within the Educational Reform context in Quebec (2001), both initial and continuous teacher education are based upon competences and teachers' professionalization. In this sense, teachers are responsible, to a great extent, of the formalization of their knowing-doing. The article describes two studies whose challenge is to focus on effective teaching practices at primary and secondary school level. The main research objective is to understand and describe the process by which teachers construct their routines and extract a given modelling pattern. Among other aspects, findings enable the improvement of the analysis frame of knowledge, the features and functions referring to teaching practice routines. The article concludes by recommending certain professional routines be transformed during the educational reforms, without neglecting the demanding institutional structure in relation to teaching practice.*

**Key words:** educational reform, professional routines, primary and secondary education, competences, teaching practices

---

\* Profesora e investigadora de la Universidad de Sherbrooke, Facultad de Educación, Departamento de Pedagogía, france.lacourse@usherbrooke.ca

## Introducción

Luego de la implementación de la Reforma Educativa de Quebec (Gobierno de Quebec, 2001) y con el fin de conducir al alumno al éxito escolar y la emancipación ciudadana, una mayor autonomía es atribuida a los profesores, principalmente respecto a sus decisiones e intervenciones educativas. En consecuencia, esta nueva realidad se plantea como desafío que debe ser tomado en cuenta por los formadores tanto de la formación inicial como de la continua. Centrada en el enfoque basado en competencias y en la profesionalización, la formación de profesores se sustenta en dispositivos y herramientas de formación renovados, que permiten construir un actuar profesional multirreferenciado y al mismo tiempo responder a la complejidad de las nuevas obligaciones del profesor. Esta complejidad puede ser controlada, entre otras cosas, por la instalación y el mantenimiento de rutinas profesionales. Considerando las ideas de Hegel, es posible señalar que una comunidad de práctica, que desconoce o ignora las razones y los objetivos de sus actos cotidianos –las rutinas profesionales–, es una comunidad que se desconoce y que, por consiguiente, pierde todo poder actuar sobre sus propias situaciones de trabajo (*empowerment*). Como profesional, el profesor es responsable en gran medida de la formalización de su saber-hacer. De esta forma, la perspectiva de que orienta las dos investigaciones que se presentan a continuación, se enmarca en un esfuerzo de comprensión, desarrollo y formalización de la práctica de enseñanza efectiva de futuros profesores de enseñanza secundaria y de profesores en ejercicio de enseñanza primaria. Teniendo presente el objetivo actual de profesionalización de la carrera docente, la enseñanza es reconocida como una práctica que requiere de una gran competencia y, como Michel Fayol (2007) lo menciona, estudiar esta competencia, más que ignorar su existencia o hacer como si ella sólo se refiriese al arte, constituye una prioridad.

En este contexto, el desafío al cual se enfrentan nuestros trabajos de investigación es el de focalizarnos en las prácticas efectivas de enseñanza y no sólo en las prácticas declaradas, las que en ocasiones toman prestado un discurso de lo “deseable”. Sin embargo, ¿hasta qué punto los futuros profesores tienen la capacidad de construir y consolidar sus propias rutinas profesionales durante los períodos de práctica<sup>1</sup> en los medios escolares, donde los profesores asociados<sup>2</sup> ya han instalado sus propias maneras de hacer? Las

---

<sup>1</sup> La formación universitaria de profesores en Quebec se compone de varios períodos de práctica, asignando en el último año de esta formación 450 horas de las cuales 300 están destinadas al trabajo práctico en terreno. Las 150 horas restantes están destinadas a actividades como la planificación de clases, realización de un ciberportafolio de competencias profesionales, etc.

<sup>2</sup> Los profesores asociados son los profesores del medio escolar, asociados al Programa Universitario de Formación de Profesores que acompañan al estudiante en su período de práctica. El estudiante se encuentra bajo la tutela de este profesor durante desarrollo tanto de sus competencias profesionales como de su identidad profesional. Los profesores asociados apoyan a los estudiantes en su planificación, en la realización de situaciones de enseñanza-aprendizaje y en su reflexión

interrogantes que nos formulamos, precisamente apuntan a este silencio paradójico, característico del proceso de construcción de las rutinas profesionales. Investigadores en educación como Kagan (1992), Reynolds (1992), Wang, Haertel y Walberg (1993), cuyo discurso subraya la importancia de la enseñanza de rutinas profesionales en los estudiantes que realizan prácticas en el medio escolar, han omitido definir las. ¿Puede ser construido este gesto?, ¿cómo? Así, es posible constatar que existiría y existe poca claridad respecto al dispositivo de formación que permitiría apoyar la construcción de esta competencia incorporada. Leplat (1997) especifica que la competencia incorporada se adhiere de cierto modo a la acción, siendo fácilmente accesible, difícilmente verbalizable, poco costosa a nivel mental, difícilmente dissociable y directamente vinculada al contexto, lo que la vuelve invisible en el actuar profesional exitoso del profesor.

El marco conceptual utilizado para nuestro análisis se apoya en la intervención educativa, la sociología del trabajo y la teoría de la aplicación y formalización de los saberes de Malglaive (1990). Estos componentes del marco nos conducen a las características del proceso de construcción de rutinas a fin de favorecer la investigación de la práctica efectiva de futuros profesores de la enseñanza secundaria de nuestra investigación doctoral, titulada: “*La construction des routines professionnelles chez des futurs enseignants de l’enseignement secondaire: intervention éducative et gestion de classe*”; y de apoyar el análisis de la investigación, titulada: “*développement d’un référentiel basé sur la pratique enseignante : à quelles compétences professionnelles les enseignants du primaire recourent et disent recourir dans leur pratique*” (REFEPROF<sup>3</sup>). Así, la pregunta central fue: ¿Cómo construyen las rutinas profesionales los futuros profesores de enseñanza secundaria y los profesores en ejercicio de enseñanza primaria? Y las preguntas específicas: ¿Cuáles son estas rutinas?, ¿cuáles son sus funciones? y ¿cómo han sido aprendidas?

No cabe duda que después de varios años de docencia, ciertas rutinas profesionales tienen un impacto sobre nuestra enseñanza. En las siguientes partes de este capítulo abordamos la pertinencia de las rutinas profesionales y el marco conceptual. La metodología y los resultados de las dos investigaciones nos permitirán responder a la pregunta central y a las específicas.

---

profesional, ofreciéndoles una realimentación constante sobre su práctica docente y evaluándolos de manera documentada con la ayuda de un cuaderno de evaluación.

<sup>3</sup> Investigación trienal (2004-2007) financiada por el programa de investigación ordinaria (N° 410-2004-1887) del Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Esta investigación estuvo bajo la dirección de Yves Lenoir, participando como coinvestigadores: Colette Deaudelin, Jean-François Desbiens, Abdelkrim Hasni, France Lacourse, François Larose, Johanne Lebrun, Philippe Maubant, Carlo Spallanzani. Los estudiantes de doctorado en educación El mostafa Habboub, Anne Catherine McConnell y María Alejandra Morales-Gómez se desempeñaron como asistentes de investigación.

## 1. Realidad cotidiana y pertinencia de las rutinas profesionales

No son pocos los prejuicios que circulan en torno al concepto de rutina en educación: “es necesario evitar la rutina para no aburrir a los alumnos, para seguir siendo dinámicos, etc.”. No obstante, varias profesiones y oficios reconocen que existe un saber actuar de las rutinas profesionales: el médico utiliza el examen de rutina, el policía procede a la investigación de rutina. Este reconocimiento permite compartir prácticas eficaces entre los miembros de una comunidad de práctica, reducir la complejidad de las situaciones de trabajo y evitar el rechazo social. La rutina favorece el sentimiento de seguridad en el trabajo, una necesidad de base esencial para el mantenimiento del trabajo tanto del profesor como de los alumnos. Cuando las rutinas profesionales faltan, generalmente la situación conlleva una gran pérdida de tiempo para el aprendizaje e irregularidades del ritmo, del *momentum*, durante las situaciones de enseñanza. No obstante, el error de rutina también existe cuando ésta se anquilosa, lo que tiene como consecuencia la desmotivación, la disfuncionalidad de la práctica de enseñanza, la resistencia al cambio y la falta de compromiso de los alumnos en la actividad. Por lo demás, diferentes autores que se encuentran en esta línea mencionan que las rutinas serían un obstáculo al cambio durante la implementación de una reforma. Pensamos que este concepto es más complejo de lo que aparenta y merece ser definido. Además, si bien varios autores norteamericanos lo consideran necesario para la incorporación de la competencia de gestión de la clase (Carter, 1990; Charles, 1997; Doyle, 1986; Kagan, 1992; Nault, 1998; Reynolds, 1992; Safty, 1990), éstos omiten definirlo o lo asocian, sin distinción, a los conceptos de reglas, normas, costumbres, rituales y *habitus*, provenientes de la sociología. Altrichter, Posch y Somekh (1993) señalan que aunque algunas personas en educación desacreditan las rutinas, su utilización es acompañada de numerosas ventajas, tales como:

- disminuir la cantidad de información a ser tratada de manera simultánea,
- reducir el número de decisiones a tomar durante la intervención,
- aumentar la estabilidad de las actividades,
- aumentar la disponibilidad del profesor frente a las reacciones de los alumnos,
- disminuir la ansiedad de los alumnos de primaria y secundaria, haciendo más previsible al profesor, y además, fortalecer la seguridad del profesor, favoreciendo la renovación de su identidad y estilo profesional.

## 2. Rutinas profesionales en la enseñanza

Luego de estas observaciones, conviene caracterizar las rutinas profesionales. Cuatro dimensiones serán analizadas: la acción situada, el pensamiento docente, las funciones y las características.

## 2.1. *Una acción situada*

Selleri y Carugati (1999) señalan que en el día a día existen “las macrorrutinas escolares que designan secuencias de enseñanza que hacen referencia a las prácticas que se caracterizan por un desarrollo y una estructura ritualizada y que son claramente identificadas por los profesores y los alumnos” (p. 282). Al igual que estas autoras, es posible mencionar que dichas prácticas son fomentadas por el sistema escolar, ya que son percibidas como herramientas que contribuyen al logro de los objetivos de enseñanza. Además, a estas macrorrutinas se les incorporan las microrrutinas. Las primeras corresponden a las conductas de los profesores que permiten instalar condiciones de aprendizaje ritualizadas dentro del grupo-clase, como por ejemplo, la orientación o el control del comportamiento de los alumnos. En otros términos, una macrorrutina conversacional, que permite guiar una actividad de razonamiento inductivo, incluye microrrutinas presentadas como los comportamientos verbales y no verbales de la enseñanza y que proporciona a los alumnos, colectiva e individualmente, los índices del contenido buscado y los comportamientos esperados. En este mismo sentido, algunos autores (Kagan, 1992; Reynolds, 1992; Nault y Lacourse, 2008) hablan de rutinas de enseñanza destinadas a apoyar los aspectos didácticos del contenido y los conceptos a aprender; como por ejemplo, la utilización de material didáctico (texto escolar, el uso de multimedia y del laboratorio). En el día a día, las etapas de una secuencia de planificación de clases son recurrentes, lo que implica una cierta rutinización. Además, el contexto juega un rol importante en la elaboración e implementación de la acción. A este respecto, Suchman (1987) menciona que la realización de una acción no es regulada en totalidad por un plan previo. Para la autora el objetivo de una planificación no es regular todos los detalles de una situación incierta, sino ubicar al profesor ante las condiciones que le permitan utilizar de manera eficaz sus competencias incorporadas, de las cuales dependerá su éxito. La anticipación de detalles durante la interacción, sólo es posible una vez que el profesor llega a un cierto momento de su acción. Bajo esta concepción, el actor, la actividad y el mundo se constituyen recíprocamente (Lave y Wenger, 1991). En consecuencia, podemos pensar que las rutinas, estas competencias incorporadas, pueden –durante el transcurso de la acción– ajustarse a las particularidades de la situación, a los obstáculos, a los factores externos (como el humor de los alumnos) y a los acontecimientos imprevistos.

## 2.2. *Un pensamiento docente*

Estudios sobre el pensamiento docente que consideran el paradigma experto/novato (Desgagné, 1994; Gauthier, Desbiens, Martineau, 1999; Leinhardt, Weidman y Hammond, 1987; Tochon, 1993) también confirman la existencia de rutinas en la acción profesional

de los profesores expertos<sup>4</sup> y con experiencia. Estos autores destacan que, en general, los profesores poseen un repertorio de aproximadamente quince rutinas, las que incluyen tres o cuatro variantes (alternativas). Sin embargo, estos autores sostienen que en los futuros profesores y en los profesores novatos la competencia metacognitiva es menos desarrollada, conduciéndolos a descuidar los índices ambientales y las informaciones útiles respecto a los alumnos durante su gestión organizacional. Esta ausencia retarda el establecimiento de rutinas pertinentes, perturba su eficacia, minimiza su energía y, debido a los errores que cometen, les resulta difícil realizar un diagnóstico adecuado que permita corregirlos. Así, es posible afirmar que las rutinas profesionales ayudan, en general, a transformar el elemento negativo de una situación en un elemento positivo.

### 2.3. Las funciones de gestión

A partir de las herramientas de trabajo de los profesores en ejercicio, investigadores han podido identificar las funciones de las rutinas. Entre ellos es posible mencionar a Leinhardt, Weidman y Hammond (1987) que analizaron las bitácoras de seis profesores de matemática de secundaria, sus planificaciones y el registro de observaciones directas de sus clases (registradas en video), e identificaron tres funciones: las funciones de gestión (*management*), las de apoyo (*support*) y las de intercambio entre profesores y alumnos (*exchange*). Según estos autores, si estas rutinas no existen, un sentimiento de desorden y pérdida de tiempo se experimentará. El profesor se hablará a sí mismo y los alumnos no escucharán. Para estos autores, es primordial que los profesores instalen sus rutinas de gestión de manera progresiva desde el inicio del año escolar, o sea durante los cuatro primeros días de clases y teniendo presente un cierto involucramiento de los alumnos. Si la acción realizada por el profesor es exitosa, es necesario felicitar a los alumnos a modo de refuerzo positivo, por el contrario si la acción es mal realizada, es necesario reanudarla. De igual manera, estos autores subrayan que en el primer ciclo de secundaria<sup>5</sup> se introduce un mayor número de rutinas de gestión a inicios del año escolar, mientras que en el segundo ciclo los profesores se focalizan, principalmente, en

---

<sup>4</sup> Tochon (1992) describe al profesor experto basándose en tres ejes de investigación. En primer lugar, el profesor experto es aquel que es capaz de solucionar problemas complejos propios a su campo (en las investigaciones, a menudo se consulta a los profesores expertos sobre su plan de acción y sus prácticas). En segundo lugar, el profesor eficaz es aquel cuyos comportamientos y la relación que establece con los alumnos permiten un rendimiento académico superior de estos últimos. En tercer lugar, el buen profesor establecería relaciones más humanas con los alumnos, sintiéndose cómodo con la materia a enseñar. Estas investigaciones utilizan el relato autobiográfico y otros enfoques etnometodológicos para conocer las maneras de pensar de los buenos profesores.

<sup>5</sup> La enseñanza secundaria en Quebec tiene una duración de 5 años de estudio. El primer ciclo está compuesto por los dos primeros años y el segundo por los tres restantes. Los estudiantes del primer ciclo de secundaria tienen entre 12 y 14 años de edad.

las rutinas de apoyo y de intercambio. Luego, a mediados del año escolar, sin importar el ciclo de enseñanza, es posible constatar que las rutinas de apoyo [de la enseñanza] se mantienen en gran número, como por ejemplo, el cuestionamiento, las transiciones<sup>6</sup>, etc. Las otras funciones declinan. Por último, los autores señalan que es en los momentos de transición donde los profesores utilizan más las rutinas, es decir, antes de las actividades y entre las actividades del ciclo de enseñanza. Para los futuros profesores, la transición resulta ser el momento de la gestión de la clase más difícil de controlar. Las implicaciones en la formación de profesores de esta investigación son las siguientes: las rutinas del profesor asociado deben conocerse y comprenderse; si existe un cambio en el procedimiento, este debe ser mencionado claramente a los alumnos; los futuros profesores deben ser preparados para instalar y mantener rutinas profesionales con el fin de alcanzar una práctica fluida y sin “tiempo muerto”; la aplicación poco sistemática de los procedimientos de las rutinas por parte de los futuros profesores, conduce a la aplicación de varias versiones incoherentes, lo que desestabiliza a los alumnos. Según estos autores, sería necesario habituar a los futuros profesores a instalar rutinas durante su formación práctica. Yinger (1979), centrado en las prácticas de planificación, analizó durante cinco meses las planificaciones y el discurso de un profesor de primaria con experiencia, logrando identificar cuatro funciones de las rutinas: 1) gestión de las actividades, 2) gestión de la enseñanza, 3) gestión de la clase (tiempo, adaptación y conducta) y 4) gestión de la aplicación de la planificación. El autor subraya que la “rutinización” no se centra en el saber docente, sino en los elementos del contexto de trabajo: participantes, secuencias, duración, conducta y clima favorable para el aprendizaje; mencionando además que la rutinización de la planificación otorga al profesor la posibilidad de tener más tiempo para pensar en el contenido que debe enseñar y para desarrollar enfoques originales a ser transmitidos.

¿Realmente podemos generalizar estas funciones a la formación docente? Nos permitimos dudarlo, ya que sólo han sido profesores con experiencia los que han contribuido en estos trabajos previos a la reforma. Si se sintetiza el conjunto de las funciones, tres de ellas predominan: la gestión de la enseñanza, la gestión organizacional y la gestión social. Sin embargo, es posible que en ciertas ocasiones la aplicación de una rutina por parte del profesor cubra más de una función de gestión, sobre todo si se tiene en cuenta que estas funciones poseen una delimitación no exclusiva y que, por lo general, la intervención educativa de un individuo para ser productiva debe ser multidimensional.

<sup>6</sup> En contexto de enseñanza, la expresión *transición* hace referencia al momento de cambio de una actividad a otra. Ejemplos de transiciones son: la entrada o salida de clases, el término de la corrección de una tarea y el inicio de la toma de notas o la reagrupación de alumnos en grupos.

#### 2.4. Características que permiten distinguir las maneras de hacer

Las rutinas no sólo sirven a funciones relacionadas con la práctica de enseñanza, sino que también poseen características que permiten precisar hacia dónde orientar las acciones docentes a fin de proporcionar seguridad a los alumnos. Selleri y Carugati (1999) hacen mención a las macrorrutinas escolares organizadoras de las microrrutinas. Estos conceptos designan secuencias de enseñanza que hacen referencia a las prácticas caracterizadas por el desarrollo de las actividades y por la estructura cíclica de la planificación. Según estas autoras, profesores y alumnos identifican claramente las macrorrutinas que dividen la estructura de una planificación. Se trata, por ejemplo, de debates en torno a un tema de actualidad, de sesiones de cuestionamiento o de informes escritos; en resumen, de las “actividades que caracterizan la vida de toda la clase, en la medida en que éstas forman parte de los dispositivos dispuestos por el sistema escolar” (Selleri y Carugati, 1999, p. 282). Las microrrutinas están incluidas en las macrorrutinas, como por ejemplo, otorgar la palabra, permitir o rechazar la circulación de alumnos en clases durante la enseñanza, etc. Ellas son colectivas si se dirigen al conjunto de la clase, individuales si se orientan hacia un alumno y en determinadas ocasiones la rutina colectiva incluye el comportamiento individual del alumno.

Tal como ya se ha mencionado, las rutinas pueden ser explícitas o implícitas. Principalmente, son implícitas porque no son conscientes, incluso son automatizadas. Son algorítmicas, es decir, partiendo de sus conocimientos procedimentales el profesor utiliza una serie de procedimientos modulares, establecidos en base a una estructuración pertinente, que le permitirán el logro de la intención inicial y realizar su actividad. Como en un sistema experto, durante la aparición de un obstáculo o de un desvío de la intención es posible encontrar una heurística a este algoritmo. Una heurística se expresa por una premisa, una regla de inferencia que desencadena una acción destinada al logro del objetivo previsto por la intención inicial. Estas características distinguen las rutinas y se resumen en la Tabla 1.

**Tabla 1**  
CONCEPCIÓN DE CARACTERÍSTICAS DE LAS RUTINAS

<b>Macrorrutinas</b>	<b>Microrrutinas</b>
Colectivas	Individuales
Adaptativas	Paralizadas o Solidificadas
Explícitas	Implícitas
Algorítmicas	Heurísticas



La Tabla 1 presenta las características que especifican las acciones de los profesores, su amplitud, su delimitación, los individuos a los cuales éstas pretenden alcanzar y su capacidad de considerar las particularidades de las situaciones de incertidumbre, a las cuales se enfrentan los profesores en su clase (Lacourse y Kalubi, 2006, y Lacourse, 2004).

Si durante el proceso de enseñanza las rutinas se instalan y mantienen de manera adecuada por el profesor, es posible observar su impacto en los alumnos. Así, el establecimiento de rutinas de gestión contribuye en gran medida a responsabilizar a los alumnos y a dotarlos de autonomía, como por ejemplo, con los planes de compromiso del comportamiento durante el proceso de aprendizaje. El estilo de gestión de la clase es reconocido por los alumnos, al cual éstos se adaptan reconociendo el tipo de apoyo que se les otorgará. Varios autores (Blin y Gallais-Deulofeu, 2001; DAVISSE y Rochex, 1997; Gauthier, Desbiens y Martineau, 1999) ponen de manifiesto una serie de problemas que se encuentran a la base de la indisciplina de los alumnos cuando el profesor no ha rutinizado una buena parte de las acciones del proceso de enseñanza en el ámbito didáctico-pedagógico. A título de ejemplo, citamos algunos de estos problemas:

- el rechazo de un alumno o del grupo-clase a cooperar (falta de puntualidad),
- el rechazo a las normas de comportamiento y a los procedimientos de trabajo (hablar durante la clase),
- el rechazo a algunos individuos (burla, chivo expiatorio),
- la falta de autonomía y atención (repetición de las consignas),
- la aprobación del comportamiento inapropiado (aprobación del payaso, de las insolencias),
- la crítica pública del profesor (reivindicaciones, acusación de injusticia), etc.

Igualmente, entre otras causas que generan problemas de indisciplina se encuentran las nuevas realidades sociales, como la estructura familiar debilitada, la influencia de los medios de comunicación sobre el comportamiento más agresivo de los alumnos y el aumento del número de alumnos por clase. Para la totalidad de investigadores que hasta ahora hemos mencionado, todo el proceso de construcción de la rutina aparece implícito, de naturaleza experiencial o espontánea, a pesar de que mencionan la necesaria repetición de la acción. Ahora bien, ¿cómo se construyen estas rutinas profesionales?

### 3. Componentes del cuadro conceptual

La precisión de las características y las funciones de las rutinas profesionales en el pensamiento docente revela la problemática de lo implícito en la acción diaria, subsistiendo poca claridad respecto al proceso de construcción de estas rutinas. De esta forma, conviene especificar cómo su construcción es concebida por la intervención educativa, la sociología del trabajo y la teoría de la aplicación y formalización de los saberes.

#### 3.1. *La intervención educativa en el campo de la educación*

El concepto de intervención educativa permite analizar la práctica de enseñanza en toda su complejidad, principalmente si se tiene en cuenta su dimensión organizacional que pone de manifiesto la gestión de la clase entre otras cosas. La intervención educativa también permite analizar la práctica en sus distintas fases (preactiva, interactiva, post-activa) y no sólo pone en relieve la relación interactiva que se da entre los alumnos y el profesor (y a la inversa), sino que también permite comprender la función mediadora central del profesor en la relación con el aprendizaje que se establece entre los alumnos y los objetos del saber (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi y Roy, 2002).

Hoy en día, el Sistema Educativo de Quebec valoriza las acciones de la práctica que implican una relación con los estudiantes, las cuales requieren de su colaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje; una relación condescendiente en oposición a los métodos más exigentes de antes. De esta forma, la intervención educativa implica una justificación signifiante, un sentido que la acción en sí misma no exige. En este sentido, como lo mencionan Couturier y Daviau (2003), la intervención se presenta como la aplicación racional de un método, aplicación que se constituye poco a poco de elementos tácitos e implícitos y que para ser eficaz exige un clima relacional apropiado, creado por la palabra. Por tanto, el concepto de intervención educativa muestra la necesidad de concebir la relación que se establece entre los estudiantes y el docente acudiendo a conceptos (situación, mediación, dispositivo) que permiten describir este fenómeno interactivo. Igualmente, la intervención pone en evidencia la necesidad de comprender las prácticas de enseñanza y la formación de profesores como una empresa orientada, colectiva, compartida y concertada (Tardif, Lessard, Lenoir y Gauthier, 2001).

Asimismo, la intervención educativa es multidimensional; se trata de una relación entre las dimensiones curriculares y didácticas (relación al saber, con los saberes y de los saberes), las dimensiones psicopedagógicas (relación con los alumnos y el alumno) y las dimensiones organizacionales (relación de la gestión de la enseñanza como relación que se establece con el espacio de la clase, el tiempo y los medios organizacionales), todo esto determinado por un contexto (relación con lo social y la institución) espacio-temporal. La intervención educativa moviliza el *yo* profesional, la identidad y es

concebida como el compromiso del profesional. Esta se realiza en torno al eje de la *praxis*. Así, para Lenoir *et al.* (2002) se trata de una *praxis* que integra dialécticamente la anticipación, la práctica y la reflexión crítica. Esta incluye el conjunto de acciones de planificación, seguidas de la operacionalización en la clase y de la evaluación de esta operacionalización. Así concebida, la intervención es el producto de un trabajo de reflexión, una acción de regulación intencionada llevada a cabo por un formador en un marco socialmente normado<sup>7</sup>.

Igualmente, es posible señalar que la intervención educativa es una condición de la profesionalización que se enmarca directamente en la corriente de profesionalización de las políticas de educación de Quebec (Gouvernement du Quebec, 1992, 2001). Trabajar en la intervención educativa de los profesores, es reconocer la diversidad de los “saber-hacer” reales de los profesores, tal como lo son las rutinas profesionales que a menudo son percibidas como inconscientes, pero orientadas a influenciar al sujeto que aprende. Admitimos que el uso del concepto de intervención nos lleva a reconocer la necesidad de administrar estas faltas de explicitación o “nebulosas” existentes en el trabajo docente e, igualmente, nos obliga a realizar un esfuerzo de racionalización de dicho trabajo, llevándonos a inscribirlo en el mundo de los sistemas con todos los desafíos de tecnicidad y del inglés Taylor que ello implica. Esto, hacer a la medida o autor Taylor, es un paso obligatorio si se desea identificar la naturaleza del proceso de construcción de las rutinas profesionales en la formación inicial y desarrollar a su vez dispositivos de formación con este objeto.

### 3.2. Una sociología del trabajo prometedora

Uno de los conceptos desarrollados en este campo de conocimientos que se encuentra estrechamente vinculado a la idea de rutina es el concepto *habitus* elaborado por Bourdieu (1980, 1987). Para este autor, el *habitus* es el sistema de disposiciones durables y transferibles, de los esquemas de percepción, apreciación y acción, enseñados por el contexto social en un momento determinado y en un espacio particular. El *habitus* es productor de prácticas sociales, es “una gramática generativa de las acciones”, una mediación entre las relaciones objetivas interiorizadas y las conductas sociales de los individuos que ella determina. El *habitus* es el producto de la historia colectiva, una historia incorporada que confiere a las prácticas cotidianas su independencia relativa con relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato. En resumen, las mismas condiciones de existencia tienden a influenciar la constitución de *habitus* similares en la gente que los experimentan, lo que significa que “las prácticas pueden

<sup>7</sup> Una norma hace referencia a las maneras de hacer, a las prácticas, a las conductas, a los gestos, etc. Una norma puede ser interpretada y discutida, pero debe ser respetada cuando es objeto de consenso.

darse objetivamente fuera de todo cálculo estratégico y de toda referencia consciente a una norma, y ajustarse mutuamente en ausencia de toda interacción directa y *a fortiori* de toda concertación explícita” (Bourdieu, 1980, p. 90). En este sentido, Beauchesne, Garant, Lane y Dumoulin (2001) y Tomlisson (1999) mencionan que en la gestión de la clase de los futuros profesores, aparece un conocimiento implícito que depende de sus experiencias como antiguos alumnos, existiendo una tendencia a utilizar este saber-hacer en momentos de incidentes críticos o de supervivencia.

Cuanto más estandarizadas e institucionalizadas sean las relaciones sociales, mayor es la probabilidad de que las expectativas tipificadas presenten el riesgo de realizarse por los estudiantes. Así, este conocimiento del “cómo hacer”, adquirido por impregnación social, sin intención de ser aprendido, será portador de maneras de hacer que implicarán, en determinadas ocasiones, una cierta reproducción con efectos perversos. Atenerse exclusivamente a la enseñanza magistral en su práctica docente, más que privilegiar la enseñanza diferenciada, como lo recomienda el marco (referencial) de la formación inicial de profesores (Gouvernement du Quebec, 2001) y los programas de estudio del primer ciclo de secundaria (Gouvernement du Quebec, 2003), constituye un excelente ejemplo de este efecto, a veces perverso, de la reproducción social. De esta forma, el *habitus* parece referirse a las prácticas aprendidas, pero repetidas más o menos de manera consciente, sin que necesariamente exista una relación directa con la situación vivida. Aunque Bourdieu (1980) no entrega la clave de acceso del proceso de construcción del *habitus*, es posible distinguir algunos elementos como el aprendizaje por impregnación y la imitación.

Según Giddens (1987), las rutinas no se ejercen de manera totalmente inconsciente, estas deben trabajarse continuamente en situaciones de incertidumbre del día a día y en concertación con los actores presentes. Existirían elementos organizadores del proceso de construcción que podría explicitarse. Este sociólogo británico define la estructuración social como el control reflexivo de los actores en la duración de la actividad social cotidiana; un control reflexivo que, en concomitancia, constituye esta duración. La racionalización de la acción y de la estructura significa que las acciones e interacciones de los actores constituyen el estructural, el cual organiza la acción de los actores. Por consiguiente, y al mismo tiempo, el estructural se convierte en un medio y en un resultado de las conductas de los actores, siendo esta dualidad (del estructural) la que habilita y obliga las conductas.

Para Giddens (1987), los actores sociales mantienen una especie de interdependencia, de modo que –incluso en posición de subordinación– puedan influenciar las circunstancias de la acción. Sólo para mencionar un ejemplo de esta interdependencia de los actores, pensemos en los alumnos que deciden, en un acto espontáneo, un viernes por la tarde, terminar la clase cinco minutos antes de su término. Ellos se levantan y esperan en la puerta el sonido de la campana. Ellos influenciaron la acción del profesor.

Toda estructuración de la práctica requiere de su reproducción (que hace referencia a los conceptos de continuidad y estabilidad) y de su transformación (que garantiza el cambio de las prácticas). Una no va sin la otra. Este punto de vista, que establece una relación entre los conceptos de cambio y continuidad, es interesante en la medida que responde a ciertas expectativas de los responsables políticos, respecto a la actual práctica de docente.

### 3.3. *Teoría de la aplicación y de la formalización de los saberes*

¿A nivel cognitivo, qué significa construir? El término construir designa una acción abstracta que va del interior hacia el exterior, una acción por la cual se organizan los constituyentes de manera estable, flexible y en un orden serial adecuado. Todo saber-hacer tienen un principio y un final, una trayectoria, pero sigue siendo abstracto mientras no se incorpore a una actividad (Malglaive, 1990). Como mencionábamos recientemente, toda construcción se elabora a partir de los conocimientos previos y de las comparaciones que hacen los miembros de un mismo medio profesional, de manera que cada persona crea su propia sintaxis, su propia gramática de la acción; lo que distingue, según Clot (2000), al “género” y “al estilo” en el ámbito de las prácticas profesionales y sociales aceptadas o rechazadas. Según este autor, el “género” serían las maneras comunes que tiene una comunidad de práctica de comprender las cosas y los hombres. El género se construye a partir de la experiencia, los valores y las creencias acumuladas del medio. Es un saber y un saber-hacer colectivo a los cuales cada miembro de este medio puede referirse y también sobre los cuales apoyarse. Por su parte, el “estilo” es visto como la distancia individual que cada sujeto tomará en relación con el género colectivo, a fin de crear su propia identidad profesional; es su propia manera de interpretarlo con toda su inspiración.

Lo que retiene nuestra atención en el concepto de construcción del saber-hacer, es la organización del conjunto de los medios aplicados en un comportamiento progresivamente estructurado. Es decir, en el ámbito cognitivo, el saber-hacer se descompone y recompone en un discurso enunciado y observable. De esta forma y teniendo en cuenta lo señalado, construir –para nuestro objeto de estudio– significa que el individuo:

- “en un primer momento”, aplica los saberes procedimentales en la acción. En este momento, se está en el modo del actuar, es decir la inteligencia en acto que se transforma en saber-hacer;
- el saber-hacer en acción de manera recurrente y exitosa se convierten en el saber práctico del individuo;
- “en un segundo momento”, si la dupla saber-hacer/saber-práctico se enuncian en discurso, habrá formalización de sus enunciados en un modo conceptual gracias al saber científico, alcanzando así calidad científica.

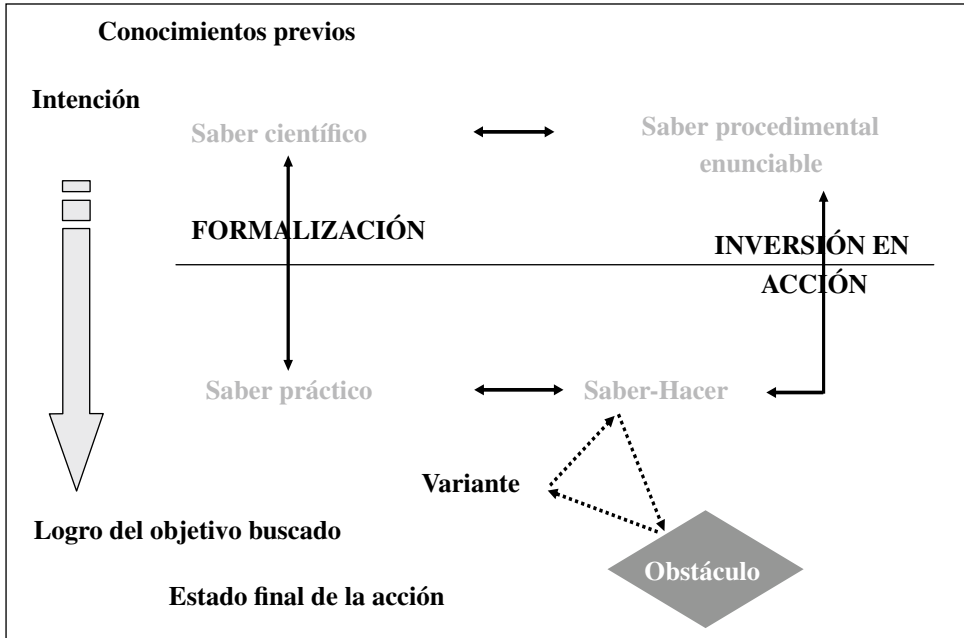
En otras palabras, el hecho de enunciar las etapas de la acción y los heurísticos permite inferir que un proceso de construcción cognitiva se ha establecido. Malglaive (1990), apoyándose en Bruner (1987)<sup>8</sup>, explica este proceso de construcción progresivo, cuando expone que es a partir de la intención de la acción que los procedimientos del saber-hacer se organizan en secuencias lógicas. Esta intención antecede a la acción, la orienta y le proporciona criterios de término. Para este autor, la intencionalidad no es un dato constitutivo de la acción, sino un dato organizador de su funcionalidad. Lo importante en este punto es que la acción es la expresión visible y operativa de la intencionalidad. Es en el estado de modularización que la acción presenta una organización flexible. La intención a más largo plazo termina por garantizar el control y la sintaxis correcta de las acciones que le son necesarias, constituyéndolas en un acto único que puede calificarse de saber-hacer modular (Malglaive, 1990). Si esta acción es analizada, habrá descomposición del conjunto serial permitiendo de esta forma una reconstrucción explícita. Esta información sirve de apoyo a nuestro análisis de la práctica. Igualmente, para Malglaive el control sobre el estado inmediato de la acción es heurístico, lo que supone una relación con una norma de inferencia, por ejemplo: una premisa, una analogía perceptiva, un principio, los valores comunes de algunos atributos. Una relación se establece a continuación entre la representación pragmática construida, a partir de lo observable de la situación, y la representación del objetivo considerado por la intencionalidad. Dicho de otra manera, es necesario que el estado de la situación analizada se considere compatible con el próximo estado esperado o con la próxima actividad. La Figura 1 presenta la intraestructuración del proceso de construcción.

Es posible observar que el proceso de construcción de una rutina es enunciable a través de una racionalización de la acción y que sus observables son las etapas, las que pueden ser modeladas en un diagrama con el objeto de describirlas mejor. La intención estimula a la rutina profesional, la delimita, la organiza y la vuelve funcional. Teniendo en cuenta la teoría de aplicación/formalización de Malglaive (1990), se postula que es posible cuestionar los saberes y procedimientos implicados en el saber-hacer de los futuros profesores de secundaria y de los profesores en ejercicio de primaria. En efecto, la teoría de Malglaive permite estudiar los datos del *corpus* a partir de los saberes que se aplican de manera racional durante una actividad.

---

<sup>8</sup> Malglaive cita la obra de Bruner de 1987, pero esta información es posible encontrarla en las páginas 118-121 en Bruner (2002).

**Figura 1**  
**ESQUEMA DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE UNA RUTINA,**  
 ADAPTADO DE LACOURSE, 2004



Esta concepción de los saberes permite dar cuenta de la acción efectiva creando una red de vínculos lógicos entre acciones. Sobre esta base teórica, que es innovadora y coherente, es posible verificar nuestra concepción del proceso de construcción de las rutinas profesionales. Este proceso, presentado a la Figura 1, permite constatar que la heurística está en el centro de nuestra concepción de construcción de rutinas dado que es ella, por la creación de variantes, que permite a las rutinas adaptarse a los distintos contextos que comporta la intervención educativa; variantes que más tarde podrán ser incorporadas por el profesor en forma de saber-hacer para convertirse en un saber eventualmente práctico, un componente del saber actuar profesional. Esta transformación completa el proceso aplicación-formalización tal como es comprendido por Malglaive. En la siguiente parte de este capítulo se presenta la metodología que se utilizó para operacionalizar la base teórica sobre la cual este trabajo está construido y que permitió recopilar los datos empíricos del *corpus*.

## 4. Diseño metodológico

El marco conceptual que acabamos de desarrollar nos permite tener en cuenta los principales elementos para la elaboración de nuestras herramientas de recolección de datos, tanto de nuestra investigación doctoral como de la titulada REFEPROF.

Considerando la finalidad de las dos investigaciones –es decir, comprender y describir el proceso de construcción de las rutinas de los futuros profesores y profesores en ejercicio de primaria y extraer una determinada modelización– seleccionamos la entrevista semidirigida. La guía de entrevista favoreció el diálogo con cada participante y un trabajo de preexperimentación permitió validarla al igual que incorporar las sugerencias de los participantes y mejorar la formulación de las preguntas. Esta guía pretendía rescatar la sintaxis de los saberes procedimentales en acción que componen las rutinas-tipo tanto de los futuros profesores como de los profesores en ejercicio, a fin de poder inferir el proceso de construcción. Así, la guía se articuló en torno a cinco temas vinculados a los observables buscados: los saberes procedimentales, el saber-hacer en acción y sus variantes, las funciones y características de las rutinas, la definición del concepto de rutina, los orígenes de las rutinas y las influencias recibidas.

### 4.1. *Los participantes, la recolección de datos y el análisis del corpus*

Respecto a los participantes, la investigación doctoral estuvo compuesta por treinta futuros profesores graduados de la cohorte 1999-2003 y procedentes de los siguientes perfiles de formación: inglés (segundo idioma), francés-historia, francés-geografía, ciencias humanas, matemática-informática, matemática-física y ciencias experimentales, quienes participaron voluntariamente en el verano de 2003. La investigación REFEPROF se constituyó de seis profesores en ejercicio (entre 8 y 29 años de experiencia laboral) distribuidos en los tres ciclos de la enseñanza primaria, quienes participaron voluntariamente en las entrevistas semidirigidas, en la primavera de 2006.

En las dos investigaciones, la recolección de los datos se realizó con la ayuda de entrevistas semidirigidas registradas en cintas de vídeo. La trama de estas entrevistas fue concebida a partir de una guía de entrevista que respetaba un determinado desarrollo. Se trata de un método de recogida de la información que establece una relación cara a cara entre el entrevistado y entrevistador. Igualmente, este método permite adaptar las entrevistas a las particularidades de los participantes y al contexto de la entrevista, permitiendo (en caso de necesidad) abordar con los participantes el tema de la entrevista y sus especificidades. Estas entrevistas también fueron registradas en cintas de audio y luego transcritas con la ayuda de un procesador de texto, respetando el código de deontología<sup>9</sup>.

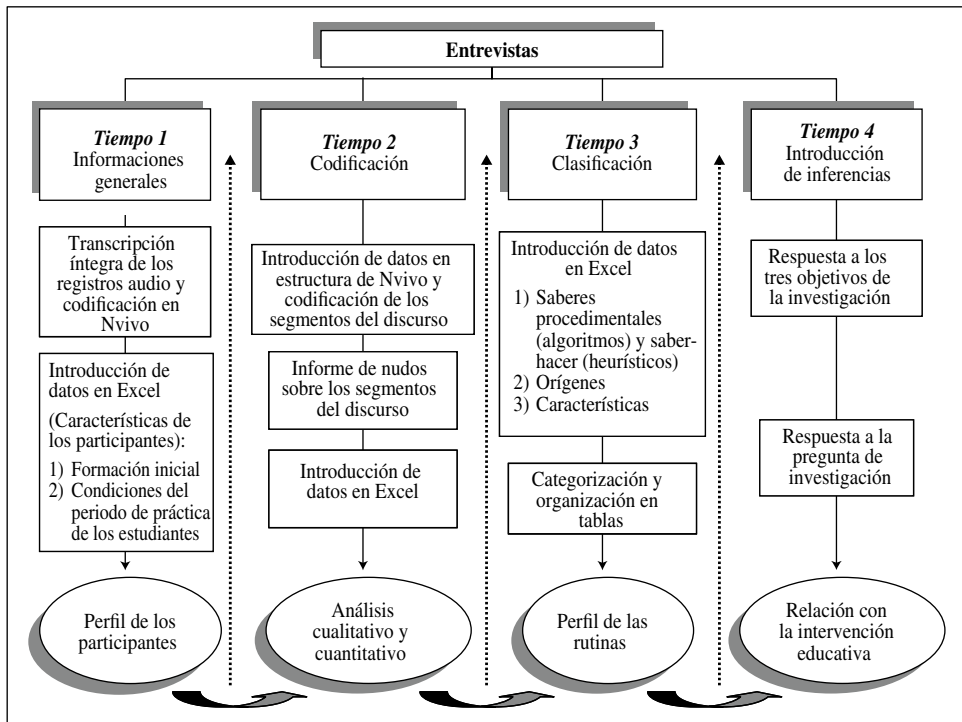
---

<sup>9</sup> Las metodologías de ambas investigaciones fueron presentadas y aprobadas por el Comité de Ética de la Investigación Educación y Ciencia Social de la Universidad de Sherbrooke, Comité encargado de aplicar la política institucional en materia de ética de la investigación.



En la primera investigación (doctoral), las entrevistas se desarrollaron en la Universidad de Sherbrooke (Quebec) y en el medio profesional de los participantes. En la segunda (REFEPROF), dos entrevistas se realizaron en la Universidad en presencia de los otros participantes y cuatro entrevistas en el medio profesional de éstos. Finalmente, para el análisis del *corpus* de datos, la Figura 2 muestra que nuestro procedimiento metodológico se basa en los análisis extensivos del discurso de los participantes. Este procedimiento se resume en cuatro momentos principales: el preanálisis, la codificación y el recuento, la clasificación y, por último, la etapa de interpretación de los datos. Estas cuatro etapas no corresponden a operaciones que deban efectuarse de manera secuencial y lineal, sino a operaciones que deben realizarse en una relación recíproca y creativa (Hasni, 2001).

**Figura 2**  
PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DEL *CORPUS* DE DATOS (LACOURSE, 2004)



Esta forma de tratar el *corpus* de los datos del discurso textual permitió validar el análisis en al menos tres ocasiones: durante la identificación de los segmentos del discurso, en el momento de la reagrupación de los segmentos del discurso textual y durante la introducción de las inferencias, permitiendo así responder a los objetivos y a la pregunta de investigación.

## 5. Algunos resultados que contribuyen al campo de los saberes

### 5.1. Aspectos relevantes de la primera investigación (doctoral)

Respecto a la dimensión de los saberes procedimentales y del saber-hacer que componen una rutina, de las 300 rutinas definidas por los 30 participantes, reagrupamos las ideas semejantes que al menos cinco participantes habían nombrado, generando así una tipología de 15 rutinas del debutante, tal como lo muestra la Tabla 2.

**Tabla 2**  
DISTRIBUCIÓN DE LOS FUTUROS PROFESORES (FP)  
RESPECTO A LAS RUTINAS TIPO

Número de FP	Nombre de la rutina
5	Vocabulario (palabras nuevas, lenguaje, etc.)
5	Ejemplo de la vida corriente o del medio ambiente
7	Corrección
7	Obtención de la atención (obtención del silencio)
7	<i>Feed-back</i> (motivación, refuerzo, retroalimentación)
9	Consignas
9	Gestión del material didáctico (distribución y recogida de hojas, etc.)
10	Contenido (ilustración visual, breve introducción de los conceptos a tratar, introducción del módulo, situación geográfica espacial, dibujar en el pizarrón, transparencias, vínculos con contenido, simplificación de los conceptos, vínculos con las nociones de matemática)
11	Cuestionamientos (personal, didáctico, pedagógico, interactivo pregunta-respuesta)
13	Verificar la asistencia de los alumnos
13	Supervisión activa
14	Programa de la sesión en el pizarrón
14	Vuelta sobre... (último curso, lección, actividad, saberes, recuerdo, mi planificación)
20	Acogida (bienvenida, entrar en materia, preámbulo, pequeños anuncios)
24	Conclusión (fin de la clase, síntesis, recapitulación)

La Tabla 2 presenta en la columna de izquierda el número de futuros profesores que mencionaron el nombre o una idea que tenía el mismo sentido. El número de rutinas por participante se situó en un rango de cinco a trece rutinas, sin especificidad para ningún perfil. El trabajo de reducción de los datos nos mostró la diversidad de términos y

expresiones utilizadas por los participantes para referirse a un mismo gesto profesional. Además, pocas variantes (heurísticos) fueron identificadas, generando una estructura pedagógica temporal de las distintas rutinas que implican el ciclo de una planificación de clases. Esta estructura presenta los tres tiempos del movimiento de su acto de enseñar: 1) la apertura de la clase, 2) el desarrollo de la enseñanza y la organización de la acción, y 3) el cierre de la clase. Es decir, macrorrutinas de ciclo como lo mencionaba Selleri y Carugati (1999).

Respecto a la dimensión “características y funciones de las rutinas”, los resultados obtenidos concuerdan en gran medida con los resultados de otras investigaciones norteamericanas (Desgagné, 1997; Doyle, 1990; Jones, 1996; Kagan, 1992; Reynolds, 1992; Tardif y Lessard, 1999). Las rutinas profesionales en nuestros participantes se caracterizan principalmente por el hecho de ser colectivas, micro e implícitas. La característica de adaptabilidad no pudo validarse a partir del *corpus* de datos estudiado, siendo aconsejable la prudencia en lo que concierne a la rigidez de las rutinas de los profesores debutantes, dado que no se examinó este aspecto como tal.

En lo que corresponde a las funciones de las distintas rutinas, los resultados muestran un predominio de la función de gestión de la enseñanza, respecto a la relación con el conocimiento de los alumnos y con la dimensión pedagógico-didáctico de la intervención educativa. En orden de importancia, a continuación se encuentra la función de gestión organizacional referida al tiempo, a la organización y a los comportamientos de la gestión de la clase. En seguida, aparece la función de gestión social relativa a la intervención y a las dimensiones interrelacionales. En la medida en que esta última función hace referencia a las relaciones humanas que supone la interacción docente/alumnos, es posible pensar que este resultado concuerda con el objetivo de formación de la escuela de Quebec.

El resultado del análisis del *corpus* también permite levantar tres categorías principales respecto al origen que los participantes le atribuyen a las rutinas, no siendo exclusivas de una sola categoría: los cursos de la formación inicial, la espontaneidad y la experiencia adquirida en el período de práctica. En esta última categoría, lo que sorprende es la preponderancia de la rutina “verificar la asistencia de los alumnos” y que ésta se desprenda exclusivamente de la experiencia adquirida en este período, lo que significa que esta rutina solamente sería tratada por el medio escolar. Las nueve rutinas nombradas para “el aprendizaje adquirido” en este período son: la recepción, la verificación de la asistencia del alumno, la vuelta sobre..., el contenido, la gestión del material, la conclusión, las transiciones y las consignas. Por otra parte, los participantes afirmaron que nueve rutinas eran naturales y espontáneas. Estas rutinas son: la recepción, el vocabulario, la interrogación, el contenido, los ejemplos de vida, la gestión del material, la corrección, la conclusión y el *feed-back*. De este resultado, lo que llama la atención es que las rutinas “interrogación” y “corrección” sean incluidas, de manera

exclusiva, en las rutinas de origen espontáneo. De esta forma, la observación sobre lo implícito de las rutinas profesionales no se sobrevalora. Para la categoría de la influencia de los cursos de formación, se desprenden nueve rutinas: plan de curso, recepción, vuelta sobre..., vocabulario, corrección, conclusión, comentario, transiciones y consignas. En esta categoría, los participantes muestran con precisión la contribución de los saberes universitarios, de modo que es posible pensar que los conocimientos adquiridos durante su formación, efectivamente jugarían un rol importante en la construcción de las rutinas profesionales. Sin embargo, aún es necesario identificar aquellos dispositivos que posibilitarían su retención.

Así, a partir de la investigación doctoral, en lo que concierne a las modalidades de construcción de rutinas profesionales, es posible afirmar que el proceso de construcción es un movimiento no lineal de aplicación y formalización de saberes, que parte de los conocimientos previos y finaliza de manera exitosa en los saberes procedimentales que se aplican en el saber-hacer de la práctica de enseñanza, sin que por ello se descarte la existencia de variantes.

### 5.2. Elementos de la segunda investigación (REFEPROF)

Respecto al saber-hacer, es posible mencionar que a partir del análisis del *corpus* de esta segunda investigación hemos observado un mayor número de variantes. Así, es podemos hablar de competencia incorporada en los seis profesores de primaria que participaron de la investigación. De esta forma, los resultados obtenidos permitieron identificar 90 rutinas. Para reducir este número, los enunciados similares en términos de sentido se agruparon, lo que permitió construir a una tipología de 12 rutinas presentadas en la Tabla 3.

La Tabla 3 confirma los resultados de otras investigaciones que, por una parte, señalan que los profesores controlan la organización y la secuenciación de los eventos en la interacción, aunque los alumnos contribuyen a la definición del trabajo (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau y Simard, 1997) y, por otra parte, que los profesores con experiencia poseen de tres a cuatro variantes por rutinas. También observamos que existen algunas constantes como las consignas. Las dos primeras rutinas son específicas a la enseñanza del francés, mientras que las otras diez son transversales a las diferentes materias escolares. Igualmente, identificamos que tres rutinas –la escucha atenta, la transición y el recuerdo– están presentes en varios profesores (cuatro). Por lo demás, constatamos que seis de las rutinas son comparables a las definidas por los participantes de la investigación doctoral. Se trata de las rutinas: 1) la lluvia de letras-sílaba (vocabulario), 2) el refuerzo (comentario), 3) las consignas, 4) la gestión del material, 5) la instalación de una escucha-atenta y, 6) el recuerdo. Esta constatación nos obliga a ver la posibilidad de desarrollar un lenguaje común respecto a las rutinas profesionales básicas en la enseñanza.

**Tabla 3**  
**TIPOLOGÍA DE LAS RUTINAS PROFESIONALES**  
**DE SEIS PROFESORES DE PRIMARIA**

Nombre de las rutinas profesionales	Sujetos
La lluvia de letras y sílabas	S 1-6
La lectura individual	S 2-5
La reutilización de respuestas de los alumnos en otras situaciones	S 1-4
Las consignas	S 4-7
El refuerzo	S 1-2-6
El método de trabajo	S 2-4-5
La adaptación de la enseñanza	S 1-4-6
La verificación de la comprensión	S 4-5-7
El material	S 2-5-7
La instalación una escucha-atenta	S 1-2-4-6
La transición	S I-2-4-7
El recuerdo	S 2-5-6-7

El análisis del *corpus* permite tener en cuenta la optimización del marco de análisis utilizado en la investigación doctoral respecto a las funciones. De las tres funciones de gestión de base de las rutinas: organizacional, de la enseñanza y social, la función de gestión de la enseñanza puede ser dividida en dos: “la función de gestión didáctica” y “la función de gestión pedagógica”. La gestión didáctica hace mención a los saberes y a los aprendizajes y la gestión pedagógica a las interacciones profesor-alumnos. Añadimos también “la función de gestión afectiva” desarrollada en los profesores de primaria que participaron de esta investigación. La gestión afectiva considera la relación con las emociones, con los sentimientos, con los valores, en caso de necesitar seguridad y motivación.

### Conclusión

Interpretamos el sentido que le asignamos al término “construir” en el doble objetivo de avanzar en un marco de comprensión común y de poder explicitar, más tarde, aquello que podríamos inferir del proceso de construcción de las rutinas profesionales. Reconocemos que el término “construir” significa un acto abstracto, un proceso de objetivación, una capacidad de distanciamiento en lo que concierne a un saber-hacer en acción. Es una aplicación en la actividad. En resumen, el proceso de construcción de una rutina profesional

tal como lo comprendemos, apoyado en la teoría de la aplicación y formalización de los saberes de Maglaive (1990) es: 1) ser capaz de enunciar los saberes procedimentales constitutivos de la rutina; 2) ser capaz de aplicar los saberes procedimentales en acción, y 3) de adaptarlos con la ayuda de variantes al ritmo de los incidentes encontrados. Esta elaboración permite que el proceso de construcción de las rutinas profesionales salga del implícito y de las “*zonas de sombra*” de la práctica de enseñanza.

Otra contribución de la primera investigación es la construcción de la pauta de entrevista semidirigida, utilizada como herramienta de formación para el análisis de las rutinas profesionales de los futuros profesores de secundaria. Un análisis que se desarrolla en torno a una entrevista entre estudiantes pares y se apoya en el registro audiovisual (filmación) de sus clases, los conduce a tomar conciencia de sus rutinas profesionales en su propia práctica de enseñanza.

Por último, los resultados del *corpus* de la investigación REFEPROF nos permiten proponer una fluidez y adaptabilidad de las rutinas de los profesores de primaria en ejercicio. También estos resultados permiten mejorar el marco de análisis de los saberes, de las características y las funciones que hacen referencia a las rutinas de la práctica de enseñanza.

No obstante, en un futuro próximo, existe la necesidad de profundizar algunos parámetros, como por ejemplo, en los términos utilizados como sinónimos de las rutinas: normas, rituales, *habitus* y ampliar los horizontes respecto al concepto de competencia incorporada de Leplat (1997). Por otra parte, igualmente identificamos la necesidad de establecer relaciones con el capital cultural de las prácticas sociales de referencia de una comunidad de práctica en el desarrollo de la identidad y del estilo profesional.

Para concluir, mencionamos la necesaria obligación de transformar ciertas rutinas profesionales durante las reformas educativas, pero sin descuidar la estructura institucional impositiva, con sus posibilidades y límites, respecto a la práctica de enseñanza.

## Bibliografía

- Altrichter, H.; Posch, P. y Somekh, B.** (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. New York, NY: Routledge.
- Beauchesne, A.; Garant, C.; Lane, J. y Dumoulin, M.-J.** (2001). Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique: perspectives d'enseignants expérimentés des milieux universitaire et scolaire. In A. Beauchesne, S. Martineau y M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 97-112). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Blin, J.-F. y Gallais-Deulofeu, C.** (2001). *Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris: Delagrave.
- Bourdieu, P.** (1980). *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P.** (1987). *Choses dites*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bruner, J. S.** (1987). *Savoir-faire, savoir dire* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Presses universitaires de France (1<sup>re</sup> éd. 1983).
- Bruner, J. S.** (2002). *Savoir-faire, savoir dire* (7<sup>e</sup> éd.). Paris: Presses universitaires de France (1<sup>re</sup> éd. 1983).
- Carter, K.** (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In R. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 291-310), New York, NY: MacMillan.
- Charles, C. M.** (1997). *La discipline en classe. De la réflexion à la pratique* (5<sup>e</sup> éd.). Saint-Laurent: Éditions du Renouveau pédagogique (Trad. P. Mayer). New York, NY: Longman Publishers (1<sup>re</sup> éd. 1981).
- Clot, Y.** (2000). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses universitaires de France.
- Couturier, Y. y Daviau, J.** (2003). Modèles de pratique en sciences infirmières et nécessités d'intervenir. Mais que vient faire la notion d'intervention dans la conception de la pratique infirmière? *Esprit critique*, 5(1). [En línea] <<http://www.espritcritique.org/>>.
- Davisse, A. y Rochex, J.-Y.** (dir.). (1997). "Pourvu qu'ils m'écoutent...". *Discipline et autorité dans la classe*. Créteil: CRDP de l'académie de Créteil.
- Desgagné, S.** (1994). *À propos de la "discipline de classe": analyse du savoir professionnel d'enseignantes et d'enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, Quebec.
- Doyle, W.** (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>e</sup> éd., p. 392-431). New York, NY: Macmillan.
- Fayol, M.** (2007). Les enseignants sont des experts. *Sciences Humaines*, N° 180S, 24-26.
- Gauthier, C.; Desbiens, J.-F. y Martineau, S.** (1999). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Quebec: Presses de l'Université Laval.

- Giddens, A.** (1987). *La constitution de la société*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gouvernement du Québec** (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. [En línea] <[http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme\\_de\\_formation/secondaire/prformsec1ercycle.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/secondaire/prformsec1ercycle.htm)>.
- Gouvernement du Québec** (2001). *La formation à l'enseignement. Les Orientations - Les compétences professionnelles*. [En línea] <[http://www.meq.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation\\_ens.pdf](http://www.meq.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf)>.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation du Québec** (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général: Orientations et compétences attendues*. Québec: Direction générale de la formation et des qualifications, Gouvernement du Québec.
- Hasni, A.** (2001). *Les représentations sociales d'une discipline scolaire - l'activité scientifique - et de sa place au sein des autres disciplines formant le curriculum chez des instituteurs marocains*. Thèse de doctorat. Éducation. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Hoc, J.-M.** (1996). *Supervision et contrôle de processus. La cognition en situation dynamique*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Jones, V.** (1996). Classroom management. In J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 503-521). New York, NY: Macmillan.
- Kagan, D.** (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Lacourse, F. y Kalubi, J.-C.** (2006). Contribution des études de cas à la construction des savoirs sur les routines professionnelles. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 4, 173-198.
- Lacourse, F.** (2004). *La construction des routines professionnelles chez des futurs enseignants de l'enseignement secondaire : intervention éducative et gestion de la classe*. Thèse de doctorat. Éducation. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Lave, J. y Wenger, E.** (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University.
- Leinhardt, G.; Weidman, C. y Hammond, K. M.** (1987). Introduction and integration of classroom routines by expert teachers. *Curriculum Inquiry*, 17(2), 132-176.
- Lenoir, Y.; Desbiens, J.-F.; Lacourse, F.; Larose, F.; Lebrun, J.; Spallanzani, C. y Maubant, P. (U. de Rouen)** (2004). *Contribution au développement d'un référentiel basé sur la pratique enseignante : à quelles compétences professionnelles les enseignants du primaire recourent et disent recourir dans leur pratique?* (REFEPROF) Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).
- Lenoir, Y.; Larose, F.; Deaudelin, C.; Kalubi, J.-C. y Roy, G.-R.** (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4). [En línea] <<http://www.espritcritique.org/>>.
- Leplat, J.** (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: Presses universitaires de France.



- Malglaive, G.** (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Muchielli, A.** (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Nault, T. y Lacourse, F.** (2008). *La gestion de classe, une compétence à développer*. Montréal : Éditions CEC.
- Nault, T.** (1998). *L'enseignant et la gestion de classe* (2e éd.). Montréal: Éditions Logiques (1re éd. 1994).
- Reynolds, A.** (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- Safty, A.** (1990). L'efficacité. In A Safty (dir.), *Pour un enseignement dynamique et efficace* (p. 237-284). Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Selleri, P. y Carugati, F.** (1999). Écoutez-moi les enfants! De l'analyse de la conversation à l'étude des routines scolaires. In M. Gilly, J.-P. Roux y A. Trognon (dir.), *Apprendre dans l'interaction* (p. 279-300). Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Suchman, L. A.** (1987). *Plans and situated actions*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Tardif, M.; Lessard, C.; Lenoir, Y. y Gauthier, C.** (2001). Comment réussir la réforme actuelle des programmes de formation à l'enseignement? *Formation et profession*, 8(1), 1-10.
- Tardif, M. y Lessard, C.** (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Tochon, F. V.** (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- Tochon, F. V.** (1992). Trois épistémologies du bon enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 181-197.
- Tomlinson, P.** (1999). Conscious reflection and implicit learning in teacher preparation, Part II: Implication for a balanced approach. *Oxford Review of Education*, 25(4), 533-544.
- Vergnaud, G.** (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris: Presses universitaires de France.
- Wang, M. C.; Haertel, G. D. y Walberg, H. J.** (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Yinger, R.** (1979). Routines in teacher planning. *Theory into Practice*, XXIII(3), 163-169.

FECHA DE RECEPCIÓN: 11 de octubre de 2009

FECHA DE ACEPTACIÓN: 11 de noviembre de 2009