



La rutina del profesor y su postura en clase

M^a José León Guerrero
Juan Antonio Morales Lozano *

RESUMEN

Partiendo de los estudios de Leinhardt, Shavelson y otros, y utilizando una metodología basada en la observación, grabación y entrevista, hemos identificado cómo la realización de una determinada actividad conlleva para el profesor una postura concreta del mismo en el aula.

PALABRAS CLAVE

Rutina. Postura del profesor. Actividad.

* Juan Antonio Morales Lozano
C/ Horno del Hoyo, 4; Granada 18010

Introducción

Dentro del paradigma de pensamiento de los profesores, autores como Leinhardt, Shavelson, Bromme, Yinger..., proponen el estudio de las rutinas en la enseñanza por entender que ésta no se explica en su totalidad como un proceso de toma de decisiones, sino «por la puesta en marcha de una serie de subrutinas engarzadas, basadas únicamente en la planificación que sólo se interrumpe cuando las condiciones del test son negativas y la decisión ha sido alcanzada» (SHAVELSON; 1986, p. 166).

A partir de la revisión de las distintas definiciones dadas por los autores consultados, podemos conceptualizar a la rutina como una secuencia de acción automatizada (BERLINER, 1986; PETERS, 1984), que se usa repetidamente y que responde a ciertos signos o estímulos que ocurren frecuentemente en situaciones semejantes (SHAVELSON, 1986; BROMME, 1983).

Estas permiten hacer las clases más efectivas, ya que por una parte «reducen la carga que supone el procesamiento de información para el profesor, dosificando y secuencializando las actividades y la conducta predecible del estudiante dentro del flujo de la actividad» (SHAVELSON y STERN, 1985), y por otra, la rutinización permite al profesor dedicar más tiempo a otros aspectos de la enseñanza, tales como la atención a las necesidades de los alumnos (YINGER, 1979; SHAVELSON, 1986; BERLINER, 1986).

Descripción y desarrollo

El esquema de trabajo que hemos seguido, se encuadra dentro de la Grounded Theory (GLASSER y STRAUSS, 1967). Esta constituye un «sistema inductivo de generalización de hipótesis fundamentadas o basadas en la experiencia» (PARKER y GEHRKE, 1984, p. 2). Este



método comparativo, ha sido analizado y descrito por autores como Glaser y Strauss (1965, 1968), Carroll (1975), Gehrke (1982)...

Nuestro estudio, siguiendo el modelo de la Teoría Fundamentada, tiene lugar en dos contextos diferentes de enseñanza.

Los datos fueron obtenidos a partir de las transcripciones y observaciones llevadas a cabo por dos personas. En estas últimas, siguiendo la idea propuesta por Erickson (1982), en un plano del aula se iban identificando los desplazamientos que realizaba el profesor a lo largo de una sesión de clase, además, se realizaban una serie de anotaciones sobre las acciones realizadas por éste y sus alumnos, la secuencia de las mismas, su duración...

Toda esta información fue sometida a corroboración mediante una entrevista de «negociación» mantenida con ambos profesores

Análisis y conclusiones

El análisis comparativo de la información nos indica que existen en clase unas zonas donde podemos encontrar al profesor cuando está realizando una actividad determinada. Por ejemplo, los profesores estudiados pueden ser localizados junto a su mesa, sentados o apoyados, cuando los niños están realizando una lectura.

Pero si bien en ambos casos se siguen unos patrones de conducta estandarizados, éstos son diferentes en nuestros dos profesores, por lo que podemos decir que la actividad determina la movilidad del profesor en el aula, si bien esta determinación se ve influenciada por la experiencia personal del profesor, por cuanto la actividad no conlleva la misma movilidad para ambos, sino que se atiene a un patrón de conducta sujeto a repetición, aunque distinto en cada caso. (Ver Cuadro nº II)

| PROFESOR A | POSICION/LOCALIZACION | | PROFESOR B |
|-----------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| Lectura | Sentado o en pie junto a la mesa | Parado en distintas zonas | Lectura |
| Organización de actividades | Paseos cortos | Pasea | Organización en la clase |
| Control de la lectura | Sentado o en pie, Movim. cortos | Período estático, cambia de lugar | Debate, Comentarios |
| Rezar al principio | En pie, junto a la mesa | En pie al principio de clase | Organización previa |
| Tabla y cálculo | En la pizarra | Parado, cortos movimientos | Explica, Dicta |
| Corregir | Sentado | Pasea | Niños, copiar |

Cuadro II: Postura y localización del profesor según la actividad.



Conclusiones

Al hilo de estas observaciones se nos ocurre que esta actitud de reproducir los mismos comportamientos en situaciones similares, podría estar en relación con la necesidad de eliminar en lo posible la dispersión de la atención de los alumnos, pues al mantenerse constante la fuente de emisión de información en cada caso, con mínimas variaciones en lo que al contexto se refiere, es posible requerir de los receptores toda su atención hacia lo que de novedoso se les ofrece, es decir, el mensaje o información que se desea transmitir.

Esto ofrece ventajas en dos vertientes, en primer lugar, permite al profesor dedicarse casi exclusivamente a lo que de importante tiene la clase, y por otra, permite al alumno fijar su atención en el propio mensaje que se le ofrece, al no aparecer como elemento de distorsión la continua movilidad del profesor. Esto, en definitiva, tiende a permitir al profesor una mayor concentración y creatividad en lo que a la labor docente específica se refiere, sin tener que ocuparse de aspectos meramente formales. Así mismo, al estar el alumno familiarizado con las rutinas del profesor, se le permite centrar su atención específicamente en el mensaje que se pretende que aprenda.

No toman por tanto las rutinas, entendidas como arriba queda expuesto, la carga de acepción peyorativa que en algunas ocasiones se les confieren, sino que muy al contrario, actúan como medio de estabilización y estructuración fija sobre el cual pueden ir adicionándose nuevos elementos, los cuales únicamente contrastan entre sí debido a su significación y contenidos específicos, y no en cuanto a su ubicación situacional.

Bibliografía

- BERLINER, D. (1986): *Ways of thinking about students and classroom by more and less experienced teachers*, doc. mimeografiado.
- BROMME, R. (1983): *Was sind «Routinen» in Lehrerhandeln*, Bertrag zum Symposium «Subjektive Theorien von Lehrern-Probleme ihrer Validierung und Veraderung», Universität Oldenburg.
- CARROLL, T.G. (1975): «Transactions of cognitive equivalence in the omainis of «work» and «play». *Anthropology and Education Quarterly*, 45.93.109.
- GEHRKE, N.J. (1982): Teacher role confics: A grounded theory-in-process. *Journal of Teacher Education*, 33, 41-46.
- GLASER, B.G. y STRAUSS, A. (1965): *Awarenes of dying*. Chicago: Aldine.
- GLASER, B.G. y STRAUSS, A. (1967): *The discovery of grounded theory*, Chicago: Aldine Publishing Co.
- PARKER, W.C. y GEHRKE, N. (1984): *A Grounded Theory Study of Teachers' Decision Making*, paper presented of the A.E.R.A.
- PETERS, J. (1984): «Teaching: intentionality, reflection and routines», en HALFES, R. and OLSON, J.K. (Ed.): *Teacher Thinking*, I.S.S.A.T.
- SHAVELSON, R.J. (1986): «Toma de decisión interactiva: algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores», en VILLAR, L.M. (Ed.): *Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones*, La Rábida (Huelva).
- YINGER, R. (1979): *Routines in the teacher planning. Theory into practice*, Instituto de Michigan.