
**AVANCES EN EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO DE LOS
PROFESORES**

**Actas de la "Reunión Científica sobre Avances en el
Estudio del Pensamiento de los Profesores",
celebrada en Sevilla, Mayo 26-28 de 1988**

CARLOS MARCELO GARCIA

Editor

DEPARTAMENTO DE DIDACTICA Y ORGANIZACION
ESCOLAR DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

© Carlos Marcelo García.
Edita: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
I.S.B.N.: 84-7405-417-6.
Depósito Legal: SE-1.236-1988.
Impreso en Gráficas San Jacinto, S.A., c/. Peñaflo, 5, Sevilla.
Impreso en España.

INDICE

PROLOGO	7
Zabalza Beraza, Miguel. Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento de los profesores. Los autoinformes	9
Zeichner, Kenneth. Estudio sobre la contribución de programas de formación al aprendizaje del profesorado	43
Medina Rivilla, Antonio. Análisis de las experiencias formativas de los profesores	53
Hüber, Gunter. Análisis de datos cualitativos. La aportación del ordenador	77
Ferrández Arenaz, A. El formador de formadores	87
CONOCIMIENTO, TEORIAS, CREENCIAS, METAFORAS Y DILEMAS DEL PROFESOR	
Martínez Bonafé, Jaume. La relación teoría-práctica en el conocimiento profesional del profesor ante propuestas de renovación pedagógica	107
Gallego Arrufat, M. y Leon Guerrero, M.J. Conocimiento, sistema de creencias e intenciones del profesor sobre el aprendizaje de los alumnos y sus actividades de clase	117
Mingorance Díaz, P. Metáfora y pensamiento práctico de los profesores de Ciclo Inicial de EGB	127
Marrero Acosta, J. Las Teorías implícitas y la planificación de la enseñanza	135
Díaz Noguera, M.D. Identificación de dilemas en la evaluación de los profesores	145
Estebarez García, A. Estudio longitudinal de los valores más apreciados por los profesores de octavo de E.G.B. de Sevilla	151

FORMACION DE PROFESORES.

González Rosas, J.L. Investigación etnográfica sobre el pensamiento de los maestros en periodo de formación inicial: Una experiencia didáctica en el aula mediante una estrategia de cambio conceptual 161

Villar Angulo, L.M. y López Yáñez, J. Una experiencia de entrenamiento en toma de decisiones a través de un programa de microordenador 169

García Jiménez, E. Hacia una formación reflexiva de los profesores en el trabajo de campo 181

García Sípido, A. y Dominguez, G. La planificación y sus consecuencias en la formación del profesorado 189

Porlán, R. y otros. Un enfoque constructivista e investigativo para la formación de formadores en Didáctica de las Ciencias 199

PRACTICAS DE ENSEÑANZA

Sánchez García, M.V. y Llinares Ciscar, S. Un estudio de las creencias del futuro maestro en relación con las matemáticas: influencia de las prácticas 207

Marcelo García, C. Concepciones, reflexiones y estrategias sociales de profesores en formación durante sus prácticas de enseñanza 217

Bastons Hosta, E. y otros. El periodo de prácticas en la formación inicial, época de conformación o modificación de actitudes y creencias? 227

EL PROFESOR Y LA INNOVACION EDUCATIVA

Ferreres Pavía, V. y otros. La acción participativa docente en los procesos de innovación 237

Area Moreira, M. y Arencibia Arencibia, J. Una innovación desde la perspectiva de los profesores. El caso del Ciclo Superior en Canarias 249

García Pastor, C. La situación de conflicto vivida por una profesora implicada en la integración 259

Parrilla Latas, A. Estudio de las claves del cambio en un centro escolar 269

Hernández Hernández, F. y otros. Conexiones entre el pensamiento y la acción en una investigación participativa sobre la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos 281

Abengochea, S. y Pablo, V. Investigación cualitativa y desarrollo de estrategias de animación profesional en la formación permanente del profesorado 295

PROFESORES EXPERTOS vs. PRINCIPIANTES

González González, M.T. y otros. Como piensan, los profesores con experiencia y en formación, la escuela 307

Moral Santaella, C. Procesos de pensamiento y formas de actuación de profesores expertos e inexpertos en la enseñanza de la lectura 317

Montero Mesa, L. y Cebreiro, B. El pensamiento del profesor novel: Análisis de las interacciones entre el profesor novel y las instituciones 329

Coronel Llamas, J.M. La técnica de la rejilla como vía de acceso al pensamiento del profesor. Experiencia realizada con profesores noveles 339

LAS TAREAS ACADÉMICAS. LOS ALUMNOS

Martínez Sánchez, A. Estudio de las tareas en el aula 349

Aliaga, R. y otros. Las tareas académicas: Estudio del punto de vista de los alumnos 359

Trillo Alonso, F. De la falsedad de un estilo atribucional propio de los estudiantes 367

**PROCESOS DE PENSAMIENTO Y FORMAS DE
ACTUACION DE PROFESORES EXPERTOS E
INEXPERTOS EN LA ENSEÑANZA
DE LA LECTURA**

317

*Cristina Moral Santaella
E.U. Formación Profesorado E.G.B.
Universidad de Granada*

A vertical column of writing lines on the right side of the page. The column contains 11 sets of horizontal lines. Each set consists of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line, providing a guide for letter height and placement.

INTRODUCCION

Recientemente se viene considerando la lectura como un proceso que requiere una toma de consciencia por parte del niño de los procesos que se siguen en el aprendizaje de la lectura desde el momento que se empieza a leer, es decir, una actitud de pensador estratégico en la resolución de problemas del aprendizaje lector.

Mason y Au (1986, p.24), definen la lectura como "un proceso psicológico de construcción del significado de un texto, en el que el lector debe actuar razonando y haciendo inferencias acerca del texto a partir de una actividad constructiva y estratégica". Bajo esta misma perspectiva podemos incluir a Barr (1986), Jacobs y Paris (1986), Langer y Applebee (1986), Paris, Wixson y Palincsar (1986), etc., y las investigaciones que vienen realizando Duffy y colaboradores (1985, 1986, 1987), sobre la forma en que el profesor debe explicar en clase, para desarrollar la toma de consciencia en el niño y la actitud de pensador estratégico en el aprendizaje de la lectura.

Las investigaciones realizadas sobre la formación del profesor, especialmente las del profesor en la enseñanza de la lectura, también hablan de la necesidad de una educación que desarrolle la capacidad de pensar estratégicamente y de resolver problemas. Si se exige que el niño sea consciente de los problemas de aprendizaje con los que se enfrenta y sepa resolverlos estratégicamente, sin duda el profesor debe ser entrenado en esta habilidad para la resolución de problemas. Greeno (1978), considera que para un estudiante la información es necesaria pero no suficiente, ya que también debe tener un conocimiento de cómo aplicar esos conceptos teóricos para la solución de los distintos problemas a los que se va a enfrentar a lo largo de toda la enseñanza. El alumno deberá interpretar la información de que dispone, establecer objetivos, y escoger una acción entre muchas para la correcta resolución del problema.

Dentro de esta línea de investigación encontramos el trabajo de Berliner y Carter (1986), donde se estudian las situaciones en las que una meta no es lograda porque el individuo no comprende las relaciones importantes entre los componentes de la situación, o porque posee una conceptualización limitada de los componentes de la situación; los trabajos de Leinhardt (1983a, 1983b, 1986) que estudian al profesor como un individuo que resuelve problemas y que se caracteriza porque establece una meta final en la que va intercalando una serie de submetas para ir reduciendo diferencias entre la situación encontrada y la meta final; y el trabajo de Leinhardt y Smith (1985), y Roehler y Duffy (1987), que estudian el conocimiento que el profesor tienen de la materia que enseña, y la clase de información que se almacena en la memoria para la resolución de problemas.

Estas investigaciones se hacen generalmente comparando las actuaciones y pensamientos de profesores expertos y novicios, siendo estas comparaciones de gran ayuda para conocer en mayor profundidad los procesos de pensamiento que se siguen en la enseñanza. Chi, Glaser y Res (1982), estudiaron las características comunes de profesionales de distintas materias, encontrando que los profesionales expertos organizan su conocimiento en bloques llenos de significado que son entrelazados en una red de relaciones coherentes. Roehler y Duffy (1987), concluyen con el mismo razonamiento al analizar el pensamiento del profesor experto en lectura, considerando que cuando un profesor experto se encuentra con diferentes problemas que resolver, inmediatamente desarrolla una estrategia instruccional apropiada porque el profesor experto organiza su conocimiento en bloques llenos de significado y por lo tanto, resuelve el problema de una forma más efectiva que aquellos que simplemente recuerdan elementos aislados de la información recibida en su formación y que añaden mecánicamente a las rutinas que ya existen en ellos.

Por lo tanto, no basta con que el profesor tenga un sistema de creencias más o menos refinado y acorde con las teorías de aprendizaje del momento que ha recibido mediante una enseñanza teórica durante su formación. Lo que realmente interesa es que posea una "estructura de conocimiento" suficientemente estable como para poder almacenar, ordenar y utilizar los conocimientos necesarios para proporcionar una enseñanza de la lectura más estratégica.

INVESTIGACION SOBRE LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO Y FORMAS DE ACTUACION DE PROFESORES EXPERTOS E INEXPERTOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA.

La comunicación que presentamos es una muestra de una investigación de mayores dimensiones que se está llevando a cabo en estos momentos sobre los procesos de pensamiento y formas de actuación de profesores expertos e inexpertos en la enseñanza de la lectura.

Teniendo como base la línea de investigaciones expuestas anteriormente, esta investigación se plantea en líneas generales los objetivos siguientes:

- 1.- Análisis de los procesos que se siguen en la elaboración del plan diario de clase, también llamado "agenda": lógica instructiva, número de acciones instruccionales, etc.
- 2.- Análisis de las relaciones existentes entre la agenda y la enseñanza interactiva, es decir, si el plan previsto es llevado a cabo totalmente, o si surgen cambios, analizando también los motivos del cambio.
- 3.- Análisis de las relaciones existentes entre el sistema de creencias del profesor y su actuación en clase.
- 4.- Análisis de la enseñanza interactiva como un proceso de resolución de problemas: establecimiento de metas y acciones encaminadas a la resolución del problema.
- 5.- Análisis de las "estructuras de conocimiento" que diferencian a profesores expertos e inexpertos.

Muestra

Está compuesta por 2 profesores expertos (PE1 y PE2), y 2 profesores inexpertos (PI1 y PI2), que dan clase de lectura en el ciclo inicial de E.G.B.

Los profesores expertos han sido seleccionados tomando como punto de partida el tiempo que llevan dedicados a la enseñanza de la lectura (la media de tiempo dedicado a la enseñanza de estos dos profesores es de 22 años y medio) y teniendo en cuenta que estos dos profesores fueron seleccionados por el C.E.P., para impartir un cursillo a los demás profesores sobre los métodos en la enseñanza de la lectura.

En cuanto a los profesores inexpertos uno de ellos lleva 2 años trabajando por acceso directo, y el otro es su primer año de trabajo después de sacar un número muy bueno en la oposición.

Recogida de Datos

Los datos están siendo recogidos mediante observaciones, grabaciones en cassette y en video, y mediante entrevistas después de cada observación y entrevistas acerca de la enseñanza de la lectura en general. Por el momento, el número de grabaciones por profesor en cassette ha sido de 14, una grabación en vídeo y 16 entrevistas, de las cuales, una de ellas se dedica al tema de la enseñanza de la lectura en general con una serie de preguntas más o menos estructuradas, otra de ellas es la entrevista realizada después de la grabación de video en la que el profesor comenta libremente su clase sin llevar un guión estructurado, y las 14 restantes son realizadas después de la observación de clase guiando la conversación para que el profesor comente sus pensamientos y acciones en cada momento de observación en clase.

La recogida de datos se realizará a lo largo de todo el curso académico 1987-98.

Análisis de los Datos

El análisis de los datos se realizará a final de curso, cuando todos los datos estén recogidos, aunque las entrevistas van siendo analizadas para poder establecer nuevas hipótesis de trabajo (Spradley, 1979), y para mantener entrevistas de validación con el profesor (Woods, 1987), que permitan recoger datos mucho más fiables.

Del análisis de datos que hemos realizado obtenemos los siguientes resultados:

1.- ¿SISTEMA DE CREENCIAS O ESTRUCTURAS DE CONOCIMIENTO?

Para plantear esta cuestión se realizó una entrevista en Noviembre de 1987, sobre las concepciones lectoras a los 4 profesores que componen la muestra.

El modelo de entrevista que seguimos es el que aparece en el artículo de Duffy y McIntyre (1982), con algunas modificaciones, referidas especialmente a los aspectos de agrupamiento de los alumnos para la enseñanza de la lectura, ya que no se corresponde con el sistema de aprendizaje de la lectura que se sigue en España. Los resultados obtenidos en la entrevista son comparados entre profesores expertos e inexpertos.

Los dos profesores expertos presentan una alta correspondencia entre su teoría y su práctica, en cambio los profesores inexpertos presentan menos correspondencia entre lo que ellos pretenden o creen que debe ser la enseñanza de la lectura y lo que ellos practican diariamente en sus clases.

Por ejemplo:

- "El niño debe aprender a leer como aprendió a hablar"; este es el comentario que hace un profesor inexperto acerca de como cree él que debe ser la enseñanza de la lectura, muy acorde con los principios de los métodos naturales para el aprendizaje de la lectura, sin embargo no guarda ninguna relación con lo que son en realidad sus clases, ya que en ellas se lleva a cabo un método alfabético casi puro para el aprendizaje de la lectura.

- El comentario acerca de: "Esperar a que brote la necesidad en el niño, nunca obligarlos a realizar alguna actividad". Principio básico de los métodos globales más ortodoxos, no se corresponde tampoco con la realidad de sus clases, dónde este profesor actúa indicando las normas de comportamiento en clase y determinando cualquier actividad que se realice en ella. Es habitual ver a este profesor explicando alguna letra en la pizarra, para lo cual exige que todos los niños le atiendan y recuerden lo explicado para poder hacer más tarde los ejercicios que él propone.

Como estos dos comentarios hay muchos más que parecen más bien sacados de un libro que pensados y experimentados realmente. Los dos profesores inexpertos, aunque piensen en una enseñanza "ideal", acaban actuando o enseñando a leer tal y como se les enseñó a ellos, y utilizando de una forma básica el libro de texto, cosa que los dos profesores expertos no utilizan para nada. Se podría pensar que conforme el profesor adquiere experiencia a través de una reflexión sobre su acción, deja de necesitar el libro de texto como elemento fundamental que reflexiona y decide por él. Sin embargo las investigaciones realizadas por Duffy (1982), y Shannon (1983), acerca de la utilización del libro de texto que hacen los profesores de lectura, coinciden en indicar un alto porcentaje de utilización del libro de texto; quizás la muestra seleccionada en estas dos investigaciones no recogía profesores con demasiada experiencia.

Los profesores expertos son conscientes de que su actuación es reflejo del pleno convencimiento que poseen del método que utilizan. PE1 llega a decir que "para enseñar a leer lo más importante es estar plenamente convencido del método que se utiliza", y que "seguir el método que propone un libro de texto o un autor cualquiera para enseñar a leer a los niños no es malo si no se le hace ninguna modificación, y si en algún momento se le hiciera debería de estar completamente meditada y reflexionada".

Esta necesidad de llegar al pleno convencimiento de la propia actuación es también experimentada por los profesores inexpertos. P12 en entrevistas posteriores realizadas en Febrero de 1988, me comentó que desde que había adoptado su "propio método" su clase funcionaba mucho mejor y los niños estaban más interesados en aprender a leer.

Según F12: " Lo aprendido en Magisterio no nos sirve, allí no nos enseñan como debemos enseñar". P11 comenta en una de las entrevistas realizadas sobre la enseñanza de la lectura en general: "En Magisterio, no es que tengan que enseñarnos una metodología determinada, pero lo que si deberían de hacer es darnos unas directrices más o menos claras para que no fuésemos dando bandazos de un lado a otro". Este comentario puede ser interpretado y relacionado con el tipo de estructuras de conocimiento que caracterizan, según la psicología cognitiva, a los profesionales expertos.

El que un profesor haya adoptado un método para la enseñanza de la lectura, supone que posee una "estructura de conocimiento" elaborada a partir de la reflexión sobre su propia actuación. Se entiende por "estructura de conocimiento" según Shavelson (1983), las descripciones públicas que el profesor provee acerca de una disciplina, la red de relaciones que se establecen entre los conceptos de esa disciplina. Leinhardt utiliza con mucha frecuencia redes semánticas, llamadas así porque parecen ser redes de conceptos, siendo muy útiles para representar el conocimiento que el profesor tiene de la materia que enseñar. La psicología cognitiva, y de forma especial, la investigación dedicada al estudio de la resolución de problemas estudia lo que se podría llamar según Greeno (1978), la semántica de la resolución de problemas, interesada en las relaciones significativas que se establecen entre conceptos a la hora de enfrentarse con cualquier tipo de problema.

Son las estructuras de conocimiento que posee el profesor las que le permiten establecer relaciones con todos los aspectos de la enseñanza de la lectura manteniendo su unidad. Es así como un profesor puede actuar tal y como piensa.

Roehler y Duffy (1987), hacen una distinción bastante clara entre las creencias del profesor por una parte, y las estructuras de conocimiento por otra, ya que creen que es incierto el papel que juegan las creencias y la teoría. Según Clark y Peterson (1986), las creencias parecen influenciar lo que el profesor dice fuera del contexto de la clase, pero como ya decían Duffy y Anderson (1984), parecen tener menos influencia en el mundo real de la clase donde se enseña lectura. Esto va en contra de la investigación que Borko, Shavelson y Stern (1981), llevaron a cabo y en la que llegaban a la conclusión de que las concepciones acerca de la enseñanza de la lectura servían de base para la enseñanza.

En el análisis que realizamos sobre profesores expertos e inexpertos los resultados obtenidos indican que las creencias acerca de la enseñanza no guardan mucha relación con las clases prácticas de los profesores inexpertos, pero sí con las de los profesores expertos. Quizás habría que hablar más de estructuras de conocimiento que de creencias y educar más en una estructura de conocimiento básica que en un sistema de creencias.

Las estructuras de conocimiento serán próximamente analizadas mediante los técnicas que la psicología cognitiva ha proporcionado.

2.- RESOLUCION DE PROBLEMAS DURANTE LA ENSEÑANZA INTERACTIVA

El objetivo que se pretende al realizar el análisis de la enseñanza interactiva bajo la perspectiva de la resolución de problemas es el de clarificar y hacer evidente la estructura interna del conocimiento y pensamiento del profesor.

Para conseguir este objetivo los profesores han sido, y están siendo observados durante el período que ocupan las actividades de lectura en clase. Los cuatro profesores coinciden en realizar las actividades relacionadas con el aprendizaje de la lectura en la hora y media primera de la mañana (aunque las actividades de lectura nunca dejan de estar presentes a lo largo del día, tienen su mayor incidencia de 9'30 a 11 de la mañana).

El observador recoge notas lo más detalladas posibles de todo lo que ocurre en la clase durante este periodo de tiempo, además cada sesión se recoge en cassette. A partir de las 11, comienza una

entrevista entre el observador y el profesor donde se repasa la clase punto por punto, y en donde el profesor va explicando cuales han sido los momentos críticos, el porqué de cada decisión y de cada actividad realizada en clase.

La Figura 1, muestra dos momentos de clase realizadas por un experto y un inexperto las diferencias son evidentes a simple vista.

Empezaremos diferenciando el tiempo dedicado a las estructuras de actividad (Leinhardt, 1983, 1986.), que aparecen en estas figuras. Comprobamos que P11 tarda mucho más tiempo que PE1 en conseguir la completa ejecución de la actividad ya que necesita mucho más tiempo para crear un clima adecuado en donde poder explicar: P11 tarda 43 minutos en explicar el ejercicio que deben de realizar los niños y PE1 tarda solamente 18 minutos. Es también significativo que durante esos 43 minutos de P11 sólo 9 minutos con 9 segundos está dedicado realmente a explicar como se realiza el ejercicio o ficha de ese día; en cambio el profesor experto PE1 de esos 18 minutos, 17 minutos y 5 segundos son de explicación constante.

Otras características de estos dos momentos de clase, que hacen distinguir la actuación de un profesor experto de un inexperto son:

- 1.- La cantidad de acciones que requiere un inexperto para conseguir el objetivo que se ha propuesto.
- 2.- El número de acciones que no guardan relación alguna con el objetivo propuesto, en la actuación del inexperto.
- 3.- El número de veces que el objetivo no se consigue, se consigue otra cosa distinta, en la actuación del inexperto.

Las características número 1 y 2 de la actuación del profesor inexperto están enormemente relacionadas con las conductas de mantener el orden en la clase. El profesor experto sólo necesita llamar al orden en 6 momentos a lo largo de este período de observación, en cambio el profesor inexperto llama al orden 25 veces para conseguir que los niños se callen y le presten la atención que requiere el momento de la explicación. Este profesor inexperto me ha comentado varias veces que el día se consume a causa de problemas con la disciplina.

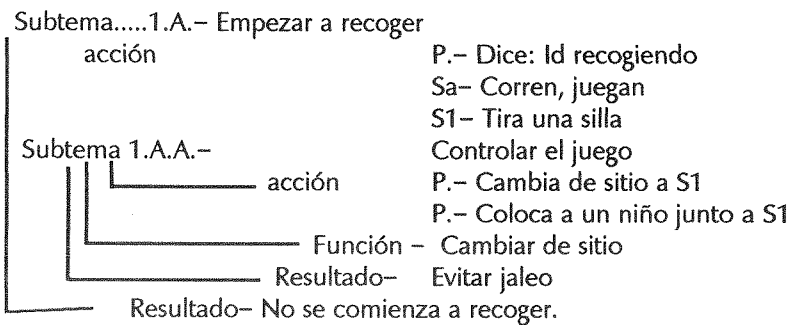
La conclusión general a partir de esta observación, que puedo enriquecer a partir de todas las observaciones que vengo realizando, es que considero al igual que Sanford y. Everston (1981) y Freiberg (1983), que estos problemas suceden por la falta de "consistencia" o "coherencia" en el establecimiento de normas y reglas para conducir la clase.

323

Por ejemplo la forma de llamar la atención de este profesor inexperto: "dar un golpe sobre la mesa con el borrador", podría haberse convertido en rutina (Leinhardt, 1983), si el profesor hubiese establecido desde el primer momento una actuación coherente con la conducta original de dar un golpe en la mesa. No sucede así ya que el profesor algunas veces acompaña esta conducta con otras conductas que creo que despistan más que fijan la atención en lo que se quiere; otras veces el profesor presenta esta misma conducta dando el golpe en distintos soportes o utilizando distintos instrumentos para emitir el sonido, así el niño se despista, no sabe lo que se le exige en cada momento y por lo tanto no atiende; otras veces algún niño utiliza esa conducta para jugar: "un niño coge el borrador y empieza a golpear la mesa, algunos niños se callan, el profesor no se da cuenta". Es evidente que este profesor no adopta un papel de reforzar consistentemente las reglas de clase, proporcionando pocas oportunidades para que el alumno aprenda sin interrupciones.

Con respecto al tercer punto referido al número de veces que el objetivo no se consigue, sino que se consigue otra cosa distinta, podemos completarlo con el análisis de tres entrevistas de agenda realizadas al comienzo de la clase junto con las entrevistas de comprobación de la agenda realizadas al final de la clase, hechas a PE1 y P11.

META 1. Transición



- P.- Dice: Id recogiendo
- Sa- Corren, juegan
- S1- Tira una silla
- Controlar el juego
- P.- Cambia de sitio a S1
- P.- Coloca a un niño junto a S1
- P.- Dice: Recoged
- SA- Empiezan a recoger
- SA- Juegan corren
- P.- Jugando con ellos los sienta
- SA- Algunos se quedan sentados
- P.- Da un toque con el borrador
- SA- Siguen jugando
- P.- Da varios toques con borrador
- SA- Siguen jugando
- P.- Daniel, sientate (voz fuerte)
- S1- Daniel no hace caso
- P.- Daniel!! (fuerte, se levanta)
- P.- Separa a niños que están jugando juntos
- P.- Vuelve a su mesa
- SA- Hacen lo que quieren, no recogen
- P.- Jose Antonio (Fuerte, desde su mesa
- S2- No hace caso
- P.- Va hacia mesa de Jose Antonio
- SA- Los niños juegan
- P.- Observa a los niños
- P.- Vuelve a su mesa y sigue con lo suyo
- SA- Corren, algunos se acercan a preguntarle cosas
- P.- Contesta a estos niños
- P.- Da con el borrador

El profesor experto no toma ninguna decisión durante estos tres días de observación que le haga cambiar el plan previsto, la agenda sigue su curso sin cambios. Sin embargo el profesor inexperto en dos de los días de los tres que analizamos, cambió totalmente de actividad durante la clase, decidió cambiar la agenda a causa del comportamiento de los niños; el tercer día de los analizados este profesor no cambia de actividad pero decide dedicar más tiempo a hacer otras cosas distintas a las pensadas en la agenda.

Comprobamos que estos resultados en los que la toma de decisiones no es una característica que distingue a este profesor experto, están de acuerdo con las investigaciones de Duffy y Anderson (1984), y Duffy y Ball (1984), en las que se concluye que los profesores más efectivos se caracterizan por utilizar técnicas de dirección adecuadas y no por elegir entre alternativas usando un modelo de toma de decisiones.

CONCLUSIONES

El momento en el que se encuentra la investigación, aún en la fase de recogida de datos, nos impide adentrarnos con mayor profundidad en el estudio de la resolución de problemas y estructuras de conocimiento de profesores con y sin experiencia.

Suponemos que los resultados finales de la investigación tendrán bastante que decir sobre los procesos de pensamiento que sigue el profesor en la enseñanza de la lectura y esto podrá tener implicaciones para la formación del profesorado.

De todas formas podemos concluir con dos aspectos, no sin antes advertir los inconvenientes de haber analizado pocos datos:

- El profesor debe llegar a poseer un conocimiento estratégico de la materia que enseña, más que tener un conocimiento teórico donde incluimos las "creencias del profesor". El profesor debe estar capacitado para poder aplicar su conocimiento acerca de la enseñanza de la lectura en la vida real de clase, donde las relaciones entre la teoría y la práctica son complejas y donde numerosas construcciones y presiones influyen en el pensamiento del profesor. Más que simplemente proveer a los profesores con mucha teoría, los educadores de profesores deben ayudar a estos a comprender como enfrentarse con la complejidad de la vida de clase y como aplicar la teoría a la realidad.

- Es necesario que el profesor desarrolle unas habilidades específicas para dirigir la clase y no considerar a esta habilidad como una capacidad inherente a la persona. El problema con el que se enfrentan los profesores inexpertos en cuanto al establecimiento de un orden en la clase, es grave, porque generalmente esa es la causa principal que hace que la clase funcione mal. Aunque nosotros hemos expuesto aquí un solo caso y son muchos los casos que se necesita analizar para afirmar esto, yo como observador diario de clase puedo decir que el profesor inexperto tiene serios problemas para mantener el orden, cosa que el experto no tiene. La formación del profesor debería por tanto incluir información acerca de los problemas de dirección en clase, y la forma de darles solución.

REFERENCIAS

- BARR, R. (1986): Studying classroom reading instruction. Reading Research Quarterly. XXX-3.
- BERLINER, D. C. y CARTER, K. J. (1986): Diferences in processing classroom information by expert and novice teachers. Paper presented at the meeting of the ISATT, Leuven, Belgium.
- BORKO, H., SHAVELSON, R.J., y STERN, P. (1981): Teacher decisions in the planning of reading instruction. Reading Research Quarterly. No 16, 449-466.
- CLARK, C., y PETERSON, P. (1986): Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.) Handbook of research on teaching. NY: MacMillan. pp. 255-296.

- CHI, M., GLASER, R., y REES, E. (1982): Expertise in problem solving. In R. Sternberg (Ed.) Advances in the psychology of human intelligence. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DUFFY, G. (1982): Response to Borko, Shavelson, and Stern: There's more to instructional decision-making in reading than the "empty classroom". (Comentary). Reading Research Quarterly. N.2, 295-300.
- DUFFY, G. y ANDERSON, L. (1984): "Teachers' theoretical orientations and the real classroom". Reading Psychology: An International Quarterly. No 5, 97-104.
- DUFFY, G., y BALL, D. (1984): Instructional decision making and reading teacher effectiveness. A paper prepared as a chapter for inclusion the International Reading Association publication.
- DUFFY, G., y McINTYRE, L. (1982): A naturalistic study of instructional assistance in primary grade reading. The Elementary School Journal. V.83. No.1, 15-23.
- DUFFY, G. et. al. (1985): Conceptualizing instructional explanation. Paper prepared for presentation at the annual conference of A.E.R.A.
- DUFFY, G. y ROEHLER, L. (1986): Improving reading instruction through the use of responsive elaboration. Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- DUFFY, G. y ROEHLER, L. (1987): Improving reading instruction through the use of responsive elaboration. The Reading Teacher. No. 40, 514-321.
- FREIBERG, H. (1983): Consistent: The key to classroom management. Journal of Education for Teaching. V.9, No.1, 1-15.
- GREENO, J. (1978): A Study of problem solving. In Glaser, R. (Ed.) Advances in Instructional Psychology. Vo. 1. 13-75. LEA. Hillsdale. New Jersey.
- JACOBS, J. y PARIS, S. (1986): Promoting comprehension monitoring with metacognitive instruction. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A. San Francisco.
- LANGER, J. y APPLEBEE, A. (1986): Reading and writing instruction: Toward a theory of teaching and learning. Review of Resarch in Education. No. 13. 171-194.
- LEINHARDT, G. (1983a): Overview of a program of research on teachers' and students' routines, thoughts, and execution of plans. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A. Montreal.
- LEINHARDT, G.(1983b): Routines in expert math teachers' thoughts and actions. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.. Montreal.
- LEINHARDT, G. (1986): Math lessons: A contrast of novice and expert competence. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.. San Francisco.
- LEINHARDT, G. y SMITH, D. (1985): Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge. Journal of Educational Psychology. V. 17, No. 3, 247-271.
- MASON, J. y AU, K.(1986): Reading Instruction for Today. Scott, Foresman and Company. Glenview, Illinois. London.

- PARIS, S. WISSON, K. y PALINCSAR, A.(1986): Instructional approaches to reading comprehension. Review for Research in Education. No. 13, 91- 128.
- ROEHLER, L. y DUFFY, G.(1987): Exploring preservice teachers' Knowledge structures. Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- SANFORD, J. y EVERTSON, C.(1981): Classroom management in a low SES Junior high. Teacher Education, January-February. XXXII,1, 34-48
- SHANNON, P.(1983): The use of commercial reading materials in American elementary schools. Reading Research Quarterly, V.19, 68-85.
- SPRADLEY, J.(1979): The Ethnographic Interview. Holt, Rinehardt and Winston. New York.
- WOODS, P.(1987): La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona, Paidós/MEC.

