

UN ESTUDIO COMPARADO: LAS FUENTES DEL CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN SECUNDARIA¹

A Study in Contrast: Sources of Pedagogical Content Knowledge for Secondary English

Pamela L. Grossman²

University of Washington

Resumen.

El artículo expone los resultados de una investigación sobre la influencia de un curso específico sobre una materia en el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido en el área de inglés, a través de la comparación entre los estudios de casos de seis profesores de inglés principiantes, sólo tres de ellos se graduaron tras seguir programas de formación del profesorado. Describe las diferencias en el conocimiento de los profesores teniendo en cuenta los objetivos de la enseñanza del inglés en Secundaria, el conocimiento curricular y el conocimiento en cuanto a la comprensión de los alumnos. Se conceptualiza el conocimiento didáctico del contenido del área de inglés y se extraen implicaciones para la mejora de la formación del profesorado.

Palabras clave: Conocimiento didáctico del contenido, formación del profesorado, estudio de caso.

Abstract.

Grossman investigated the influence of subject-specific course-work in the development of pedagogical content knowledge in English through contrasting case studies of six beginning English teachers, only three of whom graduated from teacher education. She describes the differences in the teacher's knowledge regarding the purposes for teaching secondary English, curricular knowledge, and knowledge of student understanding. The

¹ Publicado en: "A study in contrast: sources of pedagogical content knowledge for secondary english", *Journal of Teacher Education*, 40, 1989, 24-31. Trad. por Salvio L. Rodríguez Higuera, revisión técnica de A. Bolívar.

² Este estudio surgió de mi tesis doctoral del mismo título. Quería dar las gracias a la Fundación Spencer por su ayuda para realizar esta investigación. Me gustaría dar las gracias también a Arthur Applebee, Larry Cuban, Nathalie Gehrke, Alfred Grommon, David Kahn, Anna Rickert, y Lee Shulman por sus valiosas contribuciones a esta investigación. Finalmente, quisiera dar las gracias a Jake, Kate, Lance, Steven y Vanessa, sin quienes este estudio no habría sido posible.

study poses a number of implications for policy, research, and practice regarding teacher education: developing body of research on the knowledge base of teaching, particularly to the conceptualization of pedagogical content knowledge; and rethinking the subject matter for a pedagogical perspective.

Key words: pedagogical content knowledge, teacher education, case studies.

* * * * *

Jake y Steven, ambos profesores de inglés, decidieron enseñar *Hamlet* en sus cursos superiores de inglés. Durante las siete semanas que Jake dedicó a la obra, dirigió palabra por palabra a los alumnos a través del texto, centrándose de forma particular en las cuestiones de la reflexión lingüística sobre ella. Sus metas para los estudiantes eran hacerles ver las interconexiones entre los temas de la obra, aprender las destrezas involucradas en el análisis textual, o como Jake lo llamó, "explicación del texto", y comprender el "poder y la belleza" del lenguaje de la obra. Sus tareas incluían un análisis de un soliloquio en clase, memorizar y recitar el soliloquio, redactar 5 páginas sobre cualquier tema de *Hamlet*, y un examen final. Una de las preguntas finales del examen pedía a los estudiantes que desarrollaran bien un párrafo sobre la importancia de la lengua en *Hamlet*.

Steven dedicó dos semanas y media a la obra. Sus propósitos eran ayudar a los alumnos a ver la conexión entre los dilemas de Hamlet y algunos de los dilemas a los que podrían enfrentarse en sus propias vidas, e interesar a los estudiantes en texto literario. Steven comenzó su unidad sobre Hamlet sin mencionar el nombre de la obra. En su lugar, preguntó a los estudiantes cómo se sentirían si sus padres se divorcieran y su madre repentinamente comenzara a citarse con otro hombre. Después de pedir a los estudiantes que escribieran sus respuestas con respecto a esta situación, Steven pidió a los estudiantes que escribieran sobre sus sentimientos en caso de que descubrieran que el nuevo compañero de su madre se había encargado del trabajo de su padre y "hay algunos comentarios sobre algo que tenía que ver con la muerte de tu padre, y no puedes probarlo, pero quieres saber la verdad". Después de esta introducción inicial, Steven pidió a los estudiantes que escribieran imaginándose matando a otro ser humano. Después de informar a los estudiantes de que deberían de leer la obra, intentó conectar los dos escenarios del divorcio, y muerte para introducir el argumento de la obra.

Yo dije, "De acuerdo, ahora vamos a leer este libro... sobre las desgracias de este tipo y su familia. No es el divorcio, sino una serie de extrañas circunstancias, está verdaderamente confuso y no sabe lo que hacer". Y así hago nacer en ellos qué es Hamlet.

Después de esta introducción, Steven mostró partes del video de la obra, facilitando a los estudiantes resúmenes que leían antes del visionado. Entre discusiones, Steven intentaba retroceder y avanzar entre el texto literario y las propias experiencias de los estudiantes. Durante este tiempo los estudiantes nunca leyeron la obra misma. En lugar de un examen final, Steven

pidió a los estudiantes que escribieran un ensayo sobre una característica de Hamlet que se diera en la gente de hoy, y que encontraran una evidencia del texto que apoyara sus argumentos, la clase estuvo una semana trabajando en estos documentos, el tiempo de clase se utilizó para el torbellino de ideas, compartir ideas, organizar, y revisar los primeros borradores.

¿A qué responden estos tratamientos radicalmente diferentes de Hamlet? Se podría argumentar que quizás Jake tenía más conocimiento de Hamlet, pero de hecho Jake y Steven tenían por igual profundos conocimientos de literatura inglesa en general y de Shakespeare en particular. La diferencia entre Steven y Jake reside menos en el conocimiento de la materia que en la preparación para la enseñanza. Mientras Steven y Jake se graduaron en prestigiosas instituciones con el título de inglés, sólo uno de ellos eligió seguir una preparación profesional para la enseñanza.

La entrada en la enseñanza de licenciados con poca preparación profesional refleja el acalorado debate sobre el valor de la formación del profesorado. Algunos críticos de la formación del profesorado argumentan que los cursos de formación simplemente impiden a licenciados brillantes entrar en la enseñanza. Dan la bienvenida a los programas alternativos que ofrecen renunciar a la formación del profesorado basada en la universidad para individuos seleccionados. Las dos cuestiones que subyacen en esta posición sugieren que un profundo conocimiento de la materia y la voluntad de enseñar son una preparación suficiente para la enseñanza, y que hay poco que aprender de los cursos de Didáctica. Este estudio investiga ambas suposiciones a través del estudio del conocimiento de la enseñanza del inglés que tienen seis profesores de inglés principiantes, teniendo todos un gran conocimiento en el área de inglés. Tres de los profesores entran a enseñar habiendo completado un riguroso programa de formación del profesorado, mientras que otros tres entran en la enseñanza sin preparación profesional formal. El objetivo del estudio era investigar el papel de la formación del profesorado, particularmente de los componentes de una materia específica en la formación del profesorado, en el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido en el área de inglés.

MARCO CONCEPTUAL Y METODOLOGÍA DE ESTUDIO

Esta investigación extrae su marco teórico de la investigación emergente sobre el conocimiento base que subyace para enseñar (Shulman, 1986, 1987). Aunque el conocimiento de la materia y el conocimiento didáctico general constituyen aspectos centrales del conocimiento de los profesores, éstos, además, poseen mayor conocimiento particular sobre cómo enseñar una materia específica (Hashweh, 1986; Leinhardt y Smith, 1985). Esta forma de conocimiento, llamada conocimiento didáctico del contenido (*Pedagogical content knowledge*), incluye concepciones de lo que significa enseñar una materia particular, el conocimiento de los materiales curriculares y el currículum en un ámbito particular, el conocimiento en cuanto a la comprensión de los estudiantes y los posibles malas comprensiones de un área, y el conocimiento de estrategias instructivas y representaciones para la enseñanza de tópicos particulares (Grossman, 1988).

Los profesores pueden adquirir el conocimiento didáctico del contenido de una variedad de fuentes. Los profesores principiantes pueden extraerlo del conocimiento de su materia y pueden referirse a su propio aprendizaje a través de la observación (Lortie, 1975), que proporciona modelos de enseñanza para temas concretos. La formación del profesorado, en particular el componente de la didáctica específica en la formación del profesorado, representa una tercera fuente potencial para la adquisición del conocimiento didáctico del contenido. Este curso de didáctica de la materia, que incluye materias tales como Currículum y Estudios Sociales o Métodos de Enseñanza de la escritura, se diseña para proporcionar a los profesores principiantes una perspectiva sobre lo que significa enseñar una materia específica. La intención de los cursos sobre una materia específica, por tanto, podría conceptualizarse como la transmisión del conocimiento didáctico del contenido. Mientras este componente del curso profesional puede representar el lugar más lógico para que los alumnos adquieran el conocimiento didáctico del contenido, sabemos muy poco sobre el actual contenido de los cursos sobre métodos de las materias específicas (Lanier y Little, 1986; Zeichner, 1988).

Si el conocimiento didáctico del contenido es un componente importante del conocimiento base para la enseñanza, ¿transmite, de hecho, la formación del profesorado esta área de conocimiento profesional?, ¿hasta qué punto el curso de formación del profesor en una materia específica influye en el desarrollo del conocimiento didáctico en profesores principiantes?, ¿qué ocurre cuando la gente entra en la enseñanza sin preparación profesional?, ¿Un gran conocimiento de la materia proporciona por sí solo la comprensión pedagógica de la materia necesaria para la enseñanza?. Estas cuestiones sobre el posible valor añadido de la formación del profesorado y la contribución adicional del curso sobre la didáctica específica de una materia forman el telón de fondo de esta investigación.

Este estudio utilizó la metodología del estudio de caso, ya que su objetivo era derivar hacia un marco teórico sobre el conocimiento del profesor y sus fuentes. El enfoque del estudio de caso para investigar sobre el conocimiento del profesor representa un intento de reunir datos en profundidad sobre el contenido y sobre la organización del conocimiento de un individuo. El diseño implicó seis estudios de caso de profesores de inglés principiantes y análisis cruzado de casos. Los datos incluyen cinco entrevistas estructuradas, dos de las cuales pidieron al profesor comprometerse en tareas diseñadas para explicitar el conocimiento subyacente y sus creencias sobre la enseñanza del área de inglés. Junto a esto, observé a cinco de los seis profesores enseñando una unidad en sus propias clases, entrevistándoles antes y después del período de observación³. Los datos sobre el programa de formación del profesorado

³ Cuando uno de los profesores dimitió en su trabajo antes de que pudiera observarle enseñando, añadí otra entrevista que implicaba un informe retrospectivo de una unidad que los profesores había enseñado ya.

incluyeron observación no participante de dos cuartas partes del curso sobre Currículum e Instrucción en el área de inglés, entrevistas con profesor y supervisores, y documentos de los cursos, incluyendo fotocopias, programas, artículos de lectura, y el trabajo del estudiante.

Los seis profesores de esta investigación representan, por varias razones, lo mejor y más brillante de los profesores en formación⁴. Todos están bien preparados en su materia; cuatro de los seis obtuvieron el BAs en literatura de prestigiosas universidades, mientras que un profesor completaba su doctorado en literatura durante la presente investigación. Tres de los profesores -Jake, Kate y Lance- eligieron entrar en la enseñanza sin preparación formal mientras que los otros tres -Megan, Steven, y Lance- se graduaron en el mismo programa de formación del profesorado en una universidad que daba gran importancia a la preparación específica de la didáctica de la materia para la enseñanza del área de inglés. Los seis profesores eran técnicamente profesores de primer año, aunque tres de ellos habían tenido experiencia anteriormente como profesores internos o ayudantes. De los seis profesores, tres enseñaron en escuelas privadas (Ver Grossman, 1988, para estudios de caso ampliados de los seis profesores). Dos de los profesores, uno con formación profesional y el otro sin ella, enseñaban en el mismo centro privado, lo que proporcionaba la oportunidad de por lo menos un análisis de caso cruzado en el que el contexto de enseñanza se controlaba⁵.

Los resultados de este estudio sugieren que, en este caso, el curso sobre la materia específica estableció diferencias en el conocimiento didáctico del contenido del área de inglés en estos profesores principiantes. Los dos grupos de profesores se diferenciaban en sus concepciones sobre los objetivos en la enseñanza del área de inglés, y su conocimiento en lo referente a la comprensión de los estudiantes.

POR QUÉ ENSEÑAR INGLÉS

⁴ Lo atípico de estos profesores tiene sus ventajas teóricas. La investigación recoge la sugerencia del dicho de Lee Crombach que señala que, al comparar camellos y caballos, uno debería de elegir el mejor ejemplar de cada uno; "*no cogemos dos camellos ni vimos la joroba de uno de ellos*" (Crombach, 1966: 85).

⁵ Los factores de autoselección en la formación docente y el contexto de enseñanza son fuentes potenciales de vías en este estudio. Los profesores que eligen seguir una preparación profesional se pueden diferenciar de profesores que eligen renunciar a la formación docente formal. Los diferentes contextos pueden también haber afectado al desarrollo del conocimiento didáctico del contenido de los profesores, particularmente su conocimiento curricular y conocimiento de la comprensión del estudiante. Mi análisis hace referencia, en parte, al papel del contexto de la enseñanza; el problema de la autoselección, sin embargo permanece.

Parte de lo que sigue responde a cómo los profesores planifican y conducen la enseñanza es una visión de lo que significa enseñar una materia concreta (Ball, en prensa; Grossman, en prensa; Wineburg y Wilson, en prensa). Las creencias sobre las metas para la enseñanza de una materia funcionan como un marco organizado, o mapa conceptual, para la toma de decisiones instructivas, sirviendo como base para valoraciones sobre libros de texto y materiales curriculares, objetivos de aula, tareas apropiadas, y evaluaciones del aprendizaje del estudiante. Las metas sobre la materia que establecen los profesores para los estudiantes y sus creencias sobre los objetivos centrales del estudio del área de inglés, además de sus conocimientos y creencias sobre la naturaleza del área de inglés como materia de Secundaria, componen sus concepciones de lo que significa enseñar inglés - un componente del conocimiento didáctico del contenido.

Mientras que los seis profesores de este estudio compartían una comprensión relativamente común del área de inglés como una disciplina, se diferenciaban en sus concepciones de este área como una materia escolar. Dos de los profesores que no tenían preparación profesional hicieron poca o ninguna distinción entre las concepciones sobre el área de inglés como una disciplina intelectual y esta misma área como una materia de Secundaria. Como Jake comentó, *"La forma en que yo pienso sobre el área de inglés es la forma en que yo pienso sobre enseñar el área de inglés"*. Para Jake y Lance, el área de inglés y su enseñanza giraban en torno al análisis de los textos literarios. Los otros profesores veían el área de inglés en cuanto materia de Secundaria menos como una ocasión para la crítica literaria y más como una oportunidad de estimular la autoexpresión y comunicación a través de la lectura y escritura. Esta diferencia fundamental en las creencias sobre los objetivos de la enseñanza del área de inglés influía en si los profesores veían la literatura o la escritura como centro del currículum del área de inglés. Mientras los seis profesores estaban de acuerdo en que el estudio del inglés comprende la literatura y la composición, los profesores sin formación profesional tendían a ver la literatura como el centro del currículum del área de inglés, mientras que los licenciados que siguieron los programas de formación del profesorado veían la escritura como el centro.

Jake y Lance creyeron que la meta central en el estudio del área del inglés implica el aprendizaje de cómo implicarse en la crítica literaria. Jake quería enseñar a los estudiantes las destrezas implicadas en "la explicación del texto", mientras que Lance quería "enseñar a los muchachos a cómo hacer la crítica literaria". En comparación Vanessa, Steven y Megan veían la enseñanza de los estudiantes para expresarse ellos mismos escribiendo como el objetivo central del área de inglés en el Instituto de Secundaria. Como Steven sugirió, sus metas para la enseñanza del inglés se movieron desde la literatura a la escritura durante el curso de enseñanza y formación del profesorado.

"De nuevo mi concepción sobre la enseñanza del área de inglés cambió desde mi idea original. Yo estaba muy interesado en la literatura y aquel tipo de materia y cuando llegaba a la clase y comenzaba a trabajar con los estudiantes, lo más importante era su escritura y su expresión de sus ideas, y desarrollar sus ideas..."

Por eso mi trabajo como profesor de inglés es enseñar a los estudiantes a expresarse mejor".

En literatura, los profesores se diferenciaban en el énfasis que ponían sobre el análisis textual y el papel que la experiencia del estudiante debería de jugar en la interpretación literaria. Jake y Lance colocaron el principal énfasis en el texto, mientras que los otros profesores vieron el texto como una fuente para el desarrollo de destrezas y ampliar las perspectivas de los estudiantes.

Jake y Lance vieron el texto como el foco principal. Sus metas reflejaban su preocupación por el análisis textual y las técnicas de la crítica literaria. Este énfasis es patente en la decisión de Jacke de dedicar siete semanas en *Hamlet*, y leer la obra palabra por palabra. El objetivo de enseñar *Hamlet* para Jake era *"mostrarles cómo cada palabra es importante y mostrarles cuán compleja puede ser una obra"*. Mientras que Jake y Lance reconocían la utilidad potencial de hacer ver a los estudiantes las conexiones entre los textos y sus propias vidas, el hacer estas conexiones no aparecían en sus metas para la enseñanza de la literatura. Como dijo uno de sus estudiantes, Lance argumentaba que *"una buena forma de enfocar la literatura es poner entre corchetes tu experiencia del mundo..."*

Mientras que la literatura aún jugaba un papel central en sus concepciones sobre la enseñanza del área de inglés, Megan, Steven, Vanessa y Kate veían la enseñanza de la literatura menos como un ejercicio de análisis textual y más como una invitación a los estudiantes para explorar sus propias experiencias; el foco no está en el texto literario, sino en el estudiante en relación con ese texto. Como Steven comentaba:

Generalmente la forma en que yo intento enseñar la literatura es tratando de que los estudiantes se impliquen en el trabajo. Yo pienso en la Facultad y quizás en las clases que los estudiantes allí están motivados y están bien adiestrados en lectura, escritura, y razonamiento; que tienden a ser capaces de hacer conexiones. Pero en la mayoría de las clases, creo que mi trabajo es hacer la conexión entre el trabajo y sus vidas.

Mientras que todos los profesores estaban de acuerdo en la importancia de que los estudiantes apoyaran sus ideas con evidencias del texto, la diferencia está en el énfasis, como ilustró la decisión de Steven de que sus estudiantes renunciaran a la lectura del texto real de *Hamlet*. En las concepciones de estos profesores sobre la enseñanza de la literatura estaba implícita la creencia de que hacer conexiones entre la literatura y la propia experiencia de los estudiantes es el mayor objetivo para la enseñanza de la literatura en el nivel de Escuela Secundaria. En esta concepción de la enseñanza de la literatura, la experiencia del estudiante juega un papel central en la interpretación de la literatura, ya que los estudiantes han de dar sentido a la literatura en términos de sus propias vidas. Como Megan comentó, hacer la conexión con la experiencia de los estudiantes ayuda "a abrir la puerta" a la literatura.

Es como abrir la puerta antes de que tengan que entrar. Especialmente diciendo, imagina que tú estas en este tipo de situación, cómo sería y cómo te

sentirías...Más bien que sólo irrumpir en ella... lo que probablemente no sería de mucho sentido para ellos. Has de estar preparado para ello...es una sensación de propiedad.

Las concepciones de Jake y Lance sobre la enseñanza de la literatura eran casi idénticas a sus concepciones sobre lo que significaba estudiar literatura. Ambos basaban sus concepciones sobre la enseñanza de la literatura en su conocimiento disciplinar del área de inglés. Jake decía que sus cursos sobre el área de inglés en la facultad influenciaron sus ideas sobre el inglés y la enseñanza del inglés: *"Mis cursos de inglés en la facultad) formaron la manera en que yo veo la literatura lo que me ayudó a formar la manera en que yo voy a enseñarla"*. Jake y Lance atribuyeron la mayoría de sus concepciones sobre la enseñanza del inglés a su conocimiento del inglés y sus experiencias como estudiantes.

Steven, Megan, y Vanessa atribuían sus ideas sobre la necesidad de relacionar la experiencia del estudiante y los textos literarios a su currículum y los cursos instructivos. Megan estableció que ella aprendió la importancia de preparar a los estudiantes antes de enseñarles un texto a través de su profesora de Currículum e Instrucción, quien la introdujo en los conceptos de "propiedad" y "andamiaje" (Langer y Applebee, 1986) dándole una forma diferente de pensar sobre la enseñanza de la literatura. Steven describió lo que aprendió sobre la enseñanza del área de inglés y la necesidad de preparar a los estudiantes para un texto.

Las ideas que la profesora de Currículum e Instrucción presentó cambiaron la forma en que yo comencé a ver la literatura que los estudiantes tenían que tener un asidero.

Kate representa un caso discrepante, ya que su concepción sobre el área de inglés -centrada alrededor de la comunicación más que de la literatura- la alia con Megan, Steven y Vanessa. Su aprendizaje a partir de la observación de clase en la escuela secundaria y facultad le proporcionó un modelo de enseñanza del área de inglés que se centraba en el texto literario. Kate se movía entre sus metas explícitas para la enseñanza del área de inglés y su modelo implícito de enseñanza del inglés adquirido a través de sus experiencias como estudiante. Esta diferencia entre sus metas y práctica se hizo evidente en una entrevista sobre la enseñanza de un poema y en las observaciones de su enseñanza en el aula. En las observaciones de su enseñanza, Kate se centró principalmente en el texto literario, ignorando algunos de los intentos de los estudiantes de hacer conexiones entre el texto y sus propias experiencias. En la enseñanza simulada de un poema, Kate también se centró en el texto, centrándose en las palabras y el título del poema y sin hacer conexiones con la vida de los estudiantes. Así mientras sus ideas la alinean con los estudiantes de formación del profesorado, su práctica de clase no.

Los estudios de casos de estos seis profesores sugieren que la compleja interrelación entre las creencias sobre la enseñanza, conocimiento de la materia, y contexto de enseñanza en el desarrollo de las concepciones sobre la enseñanza del área de inglés. Las propias experiencias de los profesores como

estudiantes en las clases proporcionan modelos implícitos de enseñanza de la literatura y la escritura. Incluso cuando las creencias sobre la enseñanza, el conocimiento de la materia, y las razones para enseñar predisponen a una profesora como Kate a una cierta concepción de la enseñanza del área de inglés, el aprendizaje por observación prueba la dificultad de superar. La formación específica del profesor en una materia ayudó a Megan, Steven, y Vanessa a romper con su experiencia previa como estudiantes y desarrollar nuevas concepciones de la enseñanza del área de inglés y sobre las estrategias específicas para poner en práctica estas ideas. Estas concepciones pueden entonces ser reforzadas o desafiadas por los contextos en los que los profesores enseñan. Las diferentes concepciones de los profesores sobre lo que significa enseñar inglés en secundaria implicó diferente conocimiento y creencias sobre el currículum del área de inglés en secundaria.

QUÉ DEBERÍAMOS DE ENSEÑAR

El conocimiento curricular, otro componente del conocimiento didáctico del contenido, incluye el conocimiento y las creencias sobre la selección y organización del contenido para la enseñanza. Los seis profesores de este estudio se diferencian en sus ideas sobre el contenido apropiado del área de inglés en Secundaria y cómo ese contenido debería organizarse. Al planificar cursos hipotéticos para una de las entrevistas, los profesores sugirieron una idea general distinta para el curso y seleccionaron diferentes textos. Para el noveno grado de inglés, los profesores propusieron organizaciones que eran paralelas a sus concepciones de enseñanza del área de inglés; Jake, Kate, y Lance planificaron organizar el curso alrededor de la literatura, mientras Megan Steven, y Vanessa lo hicieron alrededor de la escritura. Aparecieron también diferencias interesantes entre las elecciones de los textos para esta clase. Ciertos textos se eligieron sólo por los profesores con la formación del profesorado. Por ejemplo, los graduados en los cursos de formación del profesorado eligieron "To kill a Mockingbird" y "Reflections on a Gift of a Watermelon Pickle", ambos se mencionaron en sus cursos de Currículum e Instrucción. En cambio, los tres profesores sin la formación del profesorado seleccionaron "Great Expectations". En parte, los modelos diferentes de elecciones curriculares hechas por los dos grupos de profesores reflejan las diferentes bases sobre las que toman sus decisiones, además de sus diferentes contextos de enseñanza. Steven y Megan basaron sus elecciones en lo que sabían sobre los intereses de los estudiantes, mientras que Jake y Lance basaban sus decisiones en su conocimiento de la literatura. El contexto de enseñanza también influyó en el conocimiento de los profesores y las creencias sobre la selección y organización de los materiales curriculares. Los modelos de los textos elegidos por estos seis profesores demuestran que utilizando diferentes bases para las elecciones curriculares, los profesores además seleccionaron diferentes materiales. Subyacente a la selección por parte de los profesores de los materiales curriculares había una visión de los estudiantes a quienes les enseñarían estos textos. Como Steven comentó durante el proceso de planificación de una clase hipotética, él necesitaría primero saber "el tipo de clase que tendría, ¿Está preparada?, ¿Es una clase de recuperación?, ¿Cuál sería mi foco de atención?". La cuestión implícita en la pregunta "¿Qué tal los

estudiantes?" sugiere la relación entre el conocimiento curricular y el conocimiento y creencias sobre la comprensión del estudiante.

QUÉ TAL LOS ESTUDIANTES

Para planificar la enseñanza, los profesores confían en su conocimiento de lo que los estudiantes ya saben y en lo que probablemente encontrarán dificultades en una determinada materia. El conocimiento y las creencias sobre la comprensión del estudiante puede informar la planificación curricular y las expectativas y evaluaciones de los estudiantes (Clark y Peterson, 1986). Este conocimiento del estudiante en un área particular del contenido -un componente del conocimiento didáctico del contenido- difiere del conocimiento más general de los estudiantes en centrarse sobre el contenido concreto. El énfasis no está en cómo los estudiantes aprenden en general, sino, por ejemplo, en cómo los estudiantes desarrollan la fluidez en la expresión escrita.

Mientras que los seis profesores aprendían la mayor parte de lo que conocían sobre los estudiantes de su experiencia docente, los profesores se diferenciaban en su confianza al evaluar el conocimiento del estudiante, en el mismo contenido y la naturaleza de sus conocimientos. Los profesores sin preparación profesional encontraron difícil anticipar el conocimiento previo de los estudiantes, y expresaron su sorpresa sobre lo que los estudiantes sabían y no sabían. Una vez que supieron lo que los estudiantes encontraban difícil, los profesores no parecían integrar este conocimiento en sus planificaciones instructivas. Por contra, los licenciados con formación docente expresaron poca sorpresa sobre el conocimiento de los estudiantes y sus intereses. Además, su conocimiento de los estudiantes estaba firmemente reflejada en sus concepciones de enseñanza y sus estrategias instructivas. Finalmente, los dos grupos de profesores parecían tener diferencias implícitas en cuanto a "la conducción de grupos" (Lundgren, 1979), de estudiantes para los que planificaron la enseñanza.

Jake, Lance y Kate discutieron sobre los desafíos que supone el conocimiento de lo que se espera de los estudiantes. Jake hablaba sobre sus dificultades para conocer lo que sus estudiantes sabían, identificando esto como el "mayor problema" con el que se enfrentaba en sus enseñanzas: *"Como he dicho antes, el mayor problema que tengo con la enseñanza, con mucho, es intentar penetrar en la mente de un alumno de noveno grado"*.

Kate, Jade y Lance hacían referencia a sus propios recuerdos de su experiencia como estudiantes de Secundaria para ayudarse a formar sus expectativas sobre los estudiantes. Al confiar en su propia experiencia en la escuela Secundaria, sin embargo, Lance se sorprendió por lo que desconocían los estudiantes.

Bien, para mi gran sorpresa...a los estudiantes les lleva mucho tiempo aprender a leer y a escribir bien. Me sorprendió, porque yo creo que sabía leer y escribir mejor. Yo no sabía literatura en la Escuela Secundaria, pero conocía la lengua.

La sorpresa de Lance ilustra un peligro potencial del aprendizaje a partir de la propia experiencia. Como buenos estudiantes que fueron, los profesores esperaban que sus estudiantes tuviesen tantos conocimientos y estuvieran tan interesados en la literatura como ellos cuando estaban en la Escuela Secundaria. Al usar sus propias experiencias de estudiantes como una plantilla para sus expectativas sobre el conocimiento de los estudiantes. Jake, Kate y Lance encontraron difícil anticipar con lo que los estudiantes podrían tener problemas o encontrar interesante. Como Jake comentó, su propio conocimiento de la literatura le dificultó comprender los problemas de los estudiantes.

Una de las cosas que lo hace difícil para mí es que mi conocimiento de literatura es un poco mejor que los de décimosegundo grado o de noveno grado... es difícil saber dónde tienen problemas... tú das por hecho lo que saben.

Jake y Lance hablaban sobre la necesidad de ajustar sus expectativas sobre los estudiantes, algo que aprendieron a través de sus experiencias de aula con los estudiantes. Como hicieron la transición de la Facultad a la Escuela Secundaria, Jake y Lance, en particular, confrontaron los desajustes entre sus expectativas sobre los estudiantes, construidas alrededor de su propio conocimiento literario e intereses. A través de su experiencia de enseñanza, Jake aprendió que los estudiantes tenían problemas en la comprensión de los textos que él encontraba fáciles. Sin embargo, Jake no tenía forma de explicar por qué los estudiantes encontraban algunos trabajos difíciles, algo que le causó una frustración considerable. Como comentó Jake, *"Yo no sé lo que hacer para ayudarles.. Algunas veces siento que estoy golpeando mi cabeza contra una pared"*.

La evidente frustración de Jake ilustra otro peligro de la confianza en la experiencia sólo para conocer al estudiante. Mientras Jake, Lance y Kate aprendieron que los estudiantes encuentran difíciles tópicos concretos o textos, no podían explicar porqué. Sin un marco para dar sentido a cómo los estudiantes aprenden a leer literatura y a escribir bien y sin un repertorio de estrategias instructivas que apoyen el aprendizaje del estudiante, los profesores pueden aprender erróneamente de la experiencia (Feiman-Nemser y Buchmann, 1985). De hecho, Jakee, Kate, y Lance parecían tener problemas aprendiendo a partir de las experiencias de clase solamente e integrar su nueva conciencia del conocimiento del estudiante su planificación instructiva (Grossman, en prensa b). Jake, por ejemplo, explicó que sus estudiantes, muchos de los cuales conocían el inglés solamente como segunda lengua, tenían problemas con *El mercader de Venecia* porque ellos eran simplemente "no tan brillantes". Mientras Jake, Kate y Lance confrontaban la necesidad de adquirir el conocimiento del estudiante tenían pocos marcos en torno a los cuales interpretar y organizar sus perspectivas. Mientras que sus contextos de enseñanza enfrentaban a profesores con los desafíos de sus expectativas previas sobre los estudiantes, para aprender de la experiencia los profesores deben primero enmarcar el problema para sí mismos. La manera en que los profesores enmarcaron el problema de la comprensión del estudiante, sin embargo condujeron a ejemplos de aprendizaje erróneo (Grossman, en prensa b) mientras que Steven, Megan Vanessa también dijeron que aprendieron sobre la comprensión del estudiante a

través de sus experiencias de aula, parecían aprender cosas distintas sobre los estudiantes y mantener expectativas diferentes sobre el conocimiento previo de los estudiantes y los intereses. Quizás como resultado de experiencia de enseñanza previa durante la formación del profesorado, estos profesores hicieron pocos comentarios expresando su sorpresa sobre lo que los estudiantes sabían y sabían. La mayor parte de sus comentarios sobre el conocimiento del estudiante aparecía en el contexto de las explicaciones sobre las elecciones curriculares o instructivas, como ilustran los comentarios de Megan sobre la enseñanza de la poesía.

Una cosa que es difícil para ellos es que no están acostumbrados a llenarse ni a que les llenen. Ellos lo quieren todo descifrado. No son tan curiosos como para hacer un esfuerzo extra. Por eso tienes prepararles y darles un sentimiento de propiedad, porque debe de importarles para querer trabajarlo y si no les importa nunca trabajarán.

Mientras que las expresiones sobre el conocimiento del estudiante de Kate, Lance y Jade existían como observaciones o comentarios discretos, el conocimiento de los estudiantes de Steven, Megan, y Vanessa estaban implícitos en sus planes instructivos y en sus metas. Los tres profesores hicieron comentarios sobre las implicaciones instructivas de su conocimiento del estudiante. Por contraste, incluso una vez Jake comprendió que Shakespeare y la poesía eran difíciles para sus alumnos de noveno grado, y tenía problemas al conceptualizar lo que podría hacer como profesor para hacer el material más accesible. Como el comentario de Megan ilustró él unía su conocimiento sobre la dificultad de los estudiantes con la poesía a una comprensión de cómo ayudar a los estudiantes a superar esas dificultades.

Lo que quizás es más sorprendente sobre los comentarios de estos profesores en cuanto a la comprensión del estudiante es su consistencia con lo que los profesores aprendieron durante el curso de formación del profesorado. Los comentarios de Megan, Steven y Vanessa revelan su comprensión de las respuestas afectivas de los estudiantes hacia la literatura; por contrario Jade y Lance, no asumieron que los estudiantes encontrarán la literatura intrínsecamente interesante. Esta perspectiva sobre los estudiantes se enfatizó durante sus clases de Curriculum e Instrucción, tal y como fue la concepción de conectar la literatura con la experiencia personal. Lo que los profesores aprendieron sobre la habilidad para escribir de los estudiantes además refleja el énfasis de sus cursos de Curriculum e Instrucción. Megan habló sobre los problemas de los estudiantes al expresarse por escrito y sobre las implicaciones instructivas de estas dificultades.

Los estudiantes que tengo, tienen buenas ideas pero se comportan como un niño de tres años. Necesitan aprender cómo expresarse claramente y de forma organizada, y para conseguirlo tienen que interesarse por lo que escriben y tienen que querer hacerlo comprensible.

De nuevo el análisis de Megan es totalmente consistente con el marco teórico proporcionado por sus cursos de Currículum e Instrucción que enfatizan la importancia de la propiedad del estudiante en la escritura⁶.

Lo que sugiere este análisis es que la formación del profesorado puede proporcionar un marco teórico que forme lo que los profesores principiantes aprenden de la experiencia. Como el profesor de los cursos sobre la materia específica dijo, *"intento construir un marco teórico para ellos que les permita dar sentido a todas las cosas diferentes que encuentren"* (Entrevista, 8/5/84). Como sus compañeros sin preparación profesional, Megan, Stevens y Vanessa dijeron haber adquirido la mayor parte de su conocimiento sobre el estudiante en el área de inglés a través de sus experiencias de enseñanza, tanto durante los cursos de formación del profesorado como a través de su primer año de enseñanza. Sin embargo, a lo que aprendieron de la experiencia le dieron forma a través de las concepciones sobre la enseñanza del área de inglés que construyeron en el proceso de formación del profesorado. Los marcos que expusieron para referirse a la enseñanza de la escritura y la literatura les ayudó a estos profesores a interpretar los errores del estudiante y las dificultades dentro de la lengua y la filosofía de los marcos, los cuales estaban implícitos en las concepciones de cómo aprenden los estudiantes a escribir y a leer. Sin estos marcos teóricos el aprendizaje a partir de la experiencia puede ser fortuito, idiosincrático, e incluso engañoso, como ilustran las experiencias de Jake, Kate y Lance.

Una última diferencia en cuanto al conocimiento del estudiante entre sus dos grupos de profesores tiene que ver con sus concepciones implícitas sobre la capacidad de los estudiantes y la motivación. Mientras que Lance, Jake y Kate se veían idealmente enseñando a estudiantes brillantes y motivados, Megan, Steven y Vanessa presuponían que sus estudiantes serían de una habilidad media y estarían menos motivados.

Kate, que trabaja en un centro preparatorio para la Universidad con estudiantes brillantes y motivados⁷, eligió no enseñar en centros públicos por su deseo de trabajar con estudiantes que quisieran aprender; *"lo que me gusta de la enseñanza no estaría allí. Yo quiero trabajar con chicos que estén interesados en aprender"*. Jake decidió que si tenía que continuar enseñando preferiría enseñar a nivel de Facultad, porque además le gustaría trabajar con

⁶ Justo tan interesante como lo que Steven, Megan y Vanessa aprendieron sobre el conocimiento del estudiante es lo que no informaron que aprendieron. Mientras que Jake, Lance y Kate mencionaron la dificultad de los estudiantes con la gramática, los tres graduados por un programa de formación docente que desenfanzaba la importancia del estudio gramatical nunca discutieron este tópico.

⁷ El contexto de enseñanza de Kate ayuda a explicar por qué ella tenía menos problemas con el tema del conocimiento de los estudiantes. Sus estudiantes preparaban un grupo de élite y se parecía más a sus experiencias como estudiante.

estudiantes que quisieran aprender. Como Kate, Jake no veía el motivar a estudiantes desmotivados como parte de su trabajo. Lance además llegó a la conclusión de que preferiría enseñar a estudiantes mayores.

Lance y Jake parecían tener un grupo élite de estudiantes en mente tal y como pensaban sobre la enseñanza. Parte de su deseo de trabajar con estudiantes motivados y brillantes reflejaba su deseo de conectar con la materia de inglés de manera que encontrarán un desafío intelectual (Grossman, en prensa b).

Por el contrario, Steven, Megan y Vanessa parecían tener un tipo diferente de estudiante en mente, cuando Vanessa comentó que *"es realmente difícil que a la media de los estudiantes de la escuela secundaria le guste realmente Shakespeare"*, utilizaba la media estudiantil de la escuela secundaria como su punto de referencia. Los comentarios de Megan sobre los estudiantes además sugerían que presupone que sus estudiantes estarían relativamente desmotivados. Incluso en sus discusiones de la clase hipotética preparatoria de literatura americana para la facultad, Megan hablaba sobre la resistencia de los estudiantes a leer literatura. Steven respondía a la definición de la clase como preparatoria de la Universidad sugiriendo que la preparación para ella puede incluir un amplio abanico de estudiantes que van con rumbo a la universidad y los que van con rumbo a una facultad de la comunidad. Al hacer sus elecciones curriculares Steven se aseguró de que los textos fueran accesibles para los últimos.

Estas diferentes imágenes implícitas de los estudiantes ayudan a explicar las variadas expectativas de los profesores sobre los estudiantes las cuales aparecían tanto en su planificación curricular como en las metas instructivas. Megan y Steven parecían tener bajas expectativas sobre los estudiantes. En la entrevista de planificación, Steven elige seis de los mismos libros tanto para el curso hipotético de alumnado de primer año que sigue una trayectoria normal y el curso hipotético de décimoprimer grado preparatorio de Literatura Americana para la Facultad. Los títulos comunes incluían *To kill a Mockingbird*, *My Antonia*, *Fahrenheit 451*, *Huck Finn*, *Reflections on a Gift of a Watermelon Pickle*, y *Points of View*. Lance además elige un número de textos iguales para ambos cursos, pero sus libros comunes incluían *Moby Dick*, *The Sound of the Fury*, *The Scarlet Letter*, *Grapes of Wrath*, y *Huck Finn*. Estas elecciones curriculares divergentes presuponen diferentes niveles de habilidad estudiantil y motivación, ya que los títulos comunes de Steven son considerablemente más fáciles de leer que los de Lance.

Hasta cierto punto las diferentes expectativas de los profesores reflejaban sus diferentes contextos de enseñanza. Megan y Steven enseñaban en escuelas públicas con un amplio abanico de estudiantes y ninguno enseñaba a los estudiantes en el curso más alto, por contra, Vanessa, Kate y Jake enseñaban en centros privados pequeños con un abanico inferior de posibilidades por parte de los estudiantes. Una forma de ver estos datos es mirar la relación entre las expectativas de los profesores y los estudiantes con quienes trabajan.

Otra explicación para las diferencias en las expectativas de los profesores, sin embargo, se refiere a la preparación de los profesores para la enseñanza. Trabajando en el mismo centro, Jake y Vanessa parecían mantener un conocimiento distinto y expectativas distintas sobre sus estudiantes. Aunque Jake comentaba una y otra vez su sorpresa ante lo que los estudiantes desconocían, Vanessa nunca mencionó sorpresa ni consternación por el conocimiento de los estudiantes o la falta de este. Mientras que Vanessa comenzó con la idea de que los profesores necesitan hacer la literatura accesible a los estudiantes, Jake asumía que los estudiantes encontrarían la literatura tan interesante como la encontraba. Mientras Vanessa no hizo ningún comentario sobre la relativa habilidad de sus estudiantes, Jake sugería que la falta de habilidad intelectual de los estudiantes hacía incluso más difícil para el comprender sus problemas.

Debido a sus experiencias previas, motivaciones para la enseñanza y preparación profesional Vanessa, Steven y Megan parecían más capaces de encajar con un abanico más amplio de estudiantes.

De hecho, éstos profesores planificaron la instrucción específicamente para estudiantes que estaban desmotivados; la necesidad de motivar a los estudiantes para leer y escribir está implícita en gran parte de su planificación. Esta consciencia de las necesidades de los estudiantes menos capaces se mencionaba en sus cursos de Currículum e Instrucción que enfatizaron la divergencia en la capacidad del estudiante y la motivación.

El análisis de los cursos sobre la materia específica sugiere que el profesor corregía por la tendencia de los profesores a confiar en su propia experiencia para estimar el conocimiento del estudiante proporcionando ejemplos del trabajo del estudiante exclusivamente de estudiantes que estaban en el extremo más bajo en cuanto a los niveles de edad y habilidad. Los textos para estos cursos además acentuaban los desafíos de enseñar a estudiantes desmotivados. Como el profesor explicó a la clase, *"En el nivel más académico, los muchachos hacen lo que los profesores les dicen, en el más bajo es obvio que las cosas no funcionan"* (Observación de clase, 7/7/86). Sus experiencias en estos cursos ayudaban a los graduados a superar su tendencia a generalizar a partir de sus propias experiencias e impregnaron sus expectativas sobre los estudiantes.

IMPLICACIONES

Este estudio plantea una serie de implicaciones para la política, investigación, y práctica para la formación docente. A nivel teórico, este estudio contribuye al ámbito del desarrollo de la investigación sobre la base de conocimiento para la enseñanza, particularmente para la conceptualización y bosquejo del conocimiento didáctico del contenido del área de inglés y para investigar teniendo en cuenta las fuentes del conocimiento de los profesores. Este estudio además desafía la literatura sobre los efectos de los cursos de formación docente demostrando que el curso sobre una materia específica

puede ejercer una poderosa influencia en cómo los profesores enseñen y piensen sobre sus materias.

Todos los profesores de los Institutos de Educación Secundaria se enfrentan a la tarea de repensar su materia desde una perspectiva didáctica. En este caso, los cursos específicos sobre la materia de inglés ayudaron a Steven, Megan, y Vanessa a hacer su transformación facilitando marcos para reflexionar sobre la enseñanza de la escritura y literatura, y estrategias para poner estas ideas en práctica. Estos marcos tendrían un poderoso efecto sobre cómo los profesores conceptualizan sus responsabilidades como profesores de inglés y cómo planificaron la instrucción. Los marcos además dieron forma a lo que los profesores aprendieron a partir de la subsiguiente experiencia.

Este estudio además plantea las implicaciones para las políticas que establecen los cursos profesionales para futuros profesores. Sin ayuda, Lance, Jake y Kate encontraron difícil repensar su materia para la enseñanza. Sólo Kate, cuyas concepciones iniciales sobre el inglés se centraron en la comunicación más que en la literatura y cuyo contexto de enseñanza incluía el más homogéneo y capaz grupo de estudiantes, desarrolló una comprensión más didáctica del inglés. El desajuste entre los ideales implícitos sobre los estudiantes por parte de estos profesores y las realidades de la capacidad de los estudiantes y su motivación es particularmente problemático, especialmente cuando los nuevos profesores es posible que no enseñen en los cursos avanzados en los que podrían encontrar a los estudiantes que ellos desearían enseñar. Sin ayuda, los profesores pueden aprender a culpar a los estudiantes por su falta de capacidad o motivación más que mostrar sus planteamientos sobre la responsabilidad del profesor de acercarse a un amplio abanico de estudiantes.

Claramente esto no era un "típico" de profesores, ni un programa de formación del profesorado "típico". Lo importante de este análisis no es la generalización a todos los profesores con o sin preparación profesional. Los estudios de casos de profesores específicos y programas concretos, sin embargo, pueden ayudarnos a construir una conceptualización más rica sobre la relación entre el conocimiento profesional y la preparación profesional de profesores. Como Shulman (1983: 495) sugiere, los estudios de caso pueden además aportar "*imágenes de lo posible*". Los estudios de caso de estos profesores principiantes y los cursos que influyeron en su conocimiento didáctico del contenido en el área de inglés proporciona una imagen de lo posible, un ejemplo específico en el que el curso profesional marca la diferencia.

Referencias bibliográficas

- Ball, D.L. (1991). Research on Teaching Mathematics: Making subject matter knowledge part the equation. En J. Brophy (Ed.): *Advances in Research on Teaching. Vol. 2: Teacher's subject matter knowledge and classroom instruction*. Greenwich, CT: JAI Press.

- Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En M.C. Wittrock (ed.): *La investigación en la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Paidós/MEC, Barcelona, 1989, 444-539.
- Crombach, L.J. (1966). The logic of experiments on discovery. En L.S. Shulman y E.R. Kreislar (Eds.): *Learning by discovery: A critical appraisal*. Chicago: Rand McNally, 75-92.
- Feiman-Nemser, S. y Buchmann, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teacher College Record*, 87 (1), 53-65.
- Grossman, P.L. (1988). *A study in contrast: Sources of pedagogical content knowledge for secondary english*. Palo Alto, Ca.: Stanford University, Tesis doctoral inédita.
- Grossman, P.L. (1991). What are we talking about anyhow? Subject matter knowledge of English teachers. En J. Brophy (ed.): *Advances in Research on Teaching. Vol. 2: Teacher's subject matter knowledge and classroom instruction*. JAI Press, Greenwich, CT.
- Grossman, P.L. (1989). Learning to teach without teacher education. *Teachers College Record*; 91, pp. 191-208.
- Hasweh, M. Z. (1985). *An exploratory study of teacher knowledge and teaching: The effects of science teachers' knowledge of subject-matter and their conceptions of learning on their teaching*. Unpublished doctoral dissertatio, Stanford University, School of Education, California.
- Langer, J.A. y Applebee, A.N. (1986). Reading and writing instruction: Toward a theory of teaching and learning. En E.Z. Rothkop (Ed.): *Review of Research in Education*, vol. 13, 171-194. Washington, DC.: AERA.
- Lanier, J.E. y Little, J.W. (1986). Research on teacher education. En M.C. Wittrock (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. 3ª ed. Nueva York: Mcmillan, 527-569.
- Leinhardt, G. y Smith, D.A. (1985). Expertise in mathematics instruction: subject matter knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 77, 247-271.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lundgren, U.P. (1972). *Frame factors and the teaching process*. Stockholm: Elmquist and Wiksell.
- Shulman, L.S. (1983). Autonomy and obligation: The remote control of teaching. En L.S. Shulman y G. Sykes (Eds.): *Handbook of Teaching and Policy*. Nueva York: Longman, 484-504.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. Edic. cast.: "Conocimiento y enseñanza: fundamentos de las nueva reforma", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (1), 2005.
- Wineburg, S.S. y Wilson, S.M. (1991): "Subject-matter Knowledge in the Teaching of American History", en J. Brophy (ed.): *Advances in Research on Teaching. Vol. 2*, 1991, pp. 305-347.
- Zeichner, K.M. (1988, abril): *Understanding the character and quality of the academic and professional components of teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Nueva Orleans.

