

La investigación sobre el conocimiento del profesor y sus perspectivas para el estudio de concepciones didácticas y disciplinares en la enseñanza de la lengua materna¹

Yolima Gutiérrez Ríos²

Introducción

Bajo la denominación de *pensamiento del profesor y conocimiento profesional del profesor*, se alude a dos programas de investigación orientados a estudiar áreas específicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde constructos teóricos y prácticos, percepciones y necesidades de formación que connotan perspectivas de carácter cognitivo y sociocultural. En este sentido, promueven un cambio en el campo educativo en el propósito de redefinir sus motivaciones, elementos y procesos frente a necesidades sociales y escolares que no son atendidas con suficiencia por parte de las ciencias de la educación.

Los teóricos del *pensamiento del profesor* se interesan por la manera como este percibe, organiza, reflexiona y resuelve problemas propios de la enseñanza, mientras que los estudiosos del conocimiento, específicamente del *conocimiento profesional* implicado en la práctica pedagógica del profesor, se preguntan por su saber y por lo que este debe saber-hacer para enseñar determinados temas en contextos escolares y sociales particulares. Es decir, en los dos programas existe un interés por comprender cómo piensa el profesor, qué piensa y por qué piensa de esa manera. De ahí que su producción investigativa se oriente hacia el tratamiento de problemas relativos a la planificación, la toma de decisiones interactivas, las expectativas, la evaluación de procesos, las teorías implícitas y las creencias del profesor, entre otros.

En este último eje, el de las teorías implícitas y creencias del profesor, ha ido apareciendo una profusión de modos de enunciar, conceptualizar y explicar la estructura interna del conocimiento docente y sus formas de

1 Este estudio de revisión se realiza en el marco de la tesis doctoral titulada *Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas de la lengua oral en la escuela colombiana actual: Un estudio sobre el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación media*, bajo la dirección de la Dra. María Elvira Rodríguez Luna.

2 Profesora de Lengua Castellana y Literatura. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Doctora en Educación con énfasis en Lenguaje. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C. Correo electrónico: yolimagr@yahoo.es.

acción pedagógica: es el caso de las *teorías implícitas, imágenes mentales, conocimiento práctico personal, representaciones, creencias, concepciones*, entre otros.

Este artículo aborda el estudio de las concepciones en el marco del programa de investigación del *conocimiento profesional del profesor*, para entender su naturaleza, sus implicaciones en la enseñanza y la transformación de prácticas pedagógicas y, en general, para la incorporación de cambios en el ámbito educativo. En consecuencia, se proyectan interrogantes destinados a comprender ¿cómo surgen los estudios sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor? y ¿cuáles son sus tendencias, enfoques y proyecciones?, ¿cuál es el lugar de las concepciones en las líneas del pensamiento y el conocimiento profesional del profesor?, ¿qué se privilegia en los estudios relativos a concepciones de profesores? y ¿cuál es el papel de las concepciones didácticas y disciplinares en la enseñanza de la lengua?

Esta indagación parte de la compilación de otros estudios de revisión y monográficos, así como de reseñas, tesis doctorales y artículos de investigación, los cuales se han seleccionado bajo un criterio temático. De una parte, aquellos que aluden a los programas de investigación sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor, en el propósito de caracterizarlos y reconocer sus implicaciones en el ámbito educativo; de otra, aquellos referidos a las concepciones, con el fin de reconocer su naturaleza e importancia para la enseñanza en general y para la lengua materna en particular. Por esta vía se pretende identificar necesidades e itinerarios posibles de las investigaciones sobre concepciones disciplinares y didácticas de la lengua materna.

Surgimiento de las investigaciones sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor: tendencias, enfoques y proyecciones

Quienes abordan las líneas de investigación centradas en el *"pensamiento y el conocimiento del profesor"* (Shavelson y Stern, 1983; Smith, 1983; Pérez, 1985; Erickson, 1986; Shulman, 1986b; Calderhead, 1987; Marcelo, 1987; Cañal y Porlán, 1987; Cañal, 1988; García y García, 1989; Clark y Peterson, 1990; Porlán, 1993; Martín del Pozo y Rivero, 2001; Perafán, 2004, entre otros) reconocen su emergencia en el marco de los paradigmas con mayor predominio en la investigación socio-educativa, el cuantitativo o experimental y el cualitativo o interpretativo. El primero, hace referencia a las tendencias racionalistas, positivistas y empiristas, que explican los hechos a partir de las relaciones causa-efecto, predominantes hasta la década del sesenta; el segundo, representa las tendencias interpretativa, fe-

nomenológica, hermenéutica, naturalista y etnográfica, que privilegian los significados de la acción humana. Cabe señalar que su distinción nominal no radica en el uso de un tipo particular de técnicas de recolección y análisis de información, sino en los supuestos epistemológicos, ontológicos y particularmente en la concepción que se tenga del sujeto en la investigación (Páramo y Otálvaro, 2006).

Desde la teoría de la complejidad³, Morín (1984) explica el proceso de transición que ocurre, en la ciencia contemporánea, entre la racionalidad “clásica” o la “simplicidad” y una racionalidad emergente de diversas teorías científicas. Se trata de construir conocimiento no solo sobre la base del *sujeto* que conoce, el *objeto* a ser conocido y el *método* científico, sino de establecer relaciones de complementariedad y complejización entre el *objeto*, el *sujeto* y el *medio* (Glaserfeld, 1977-1994; Morín, 1984). Este proceso sugiere avanzar desde una división del todo en sus partes (lo cual indica la construcción parcelada del conocimiento en el sentido en que se restringe lo complejo a lo simple), donde las respuestas son del mismo orden, parceladas e incompletas,⁴ y, en consecuencia, insatisfactorias para las necesidades reales y globales del contexto en el cual ocurren los fenómenos, hacia una “complejidad” reflejada en nuevas entidades concebidas como subsistemas dentro de un sistema, las cuales interactúan como productoras y productos simultáneamente.

De lo anterior se infiere el paso de una linealidad a una circularidad en la construcción del conocimiento⁵. Esta visión holística de la realidad reconoce al contexto como determinante de una nueva visión globalizadora y acepta nuevos enfoques de acción interdisciplinaria, a fin de poder dar respuestas adecuadas a los desafíos de un mundo cada vez más complejo y vulnerable (Morín, 1984). De esta manera la construcción del conocimiento en las ciencias sociales, las ciencias humanas, y en general en el ámbito científico, considera la incorporación de aspectos de la experiencia humana ligados al contexto y la práctica sociocultural.

En este escenario, Shulman (1986b) da cuenta, en sus estudios liminares, de los efectos de las transiciones antes mencionadas en el campo de la investigación educativa (especialmente durante las décadas del setenta y

3 La noción de complejidad hace referencia a fenómenos u objetos que se componen de elementos heterogéneos, no obstante establecen relaciones recíprocas e intrínsecas y configuran un todo.

4 O como lo denomina Morín: “*Pensamientos parciales y mutilantes conducen a acciones parciales y mutilantes*”

5 De acuerdo a la posición teórica de Morín, no se trata de reemplazar el paradigma de la simplicidad por el de la complejidad, sino de la unión de procesos de simplificación que implican selección, jerarquización, separación, reducción con procesos que connotan comunicación y articulación de aquello que está disociado y distinguido.

ochenta). Explica cómo las investigaciones sobre la eficacia docente fueron posicionando y erigiendo nuevos programas, objetos de estudio, enfoques, modelos, principios y supuestos básicos:

Sostendré, por lo tanto, que una saludable tendencia actual es la aparición de modelos y programas de investigación más complejos, que tienen en cuenta una amplia gama de determinantes que influyen sobre la práctica de la enseñanza y sus consecuencias. Estos modelos "híbridos", que mezclan experimentación con etnografía, regresiones múltiples con estudios de casos múltiples, modelos denominados de proceso-producto con análisis de la mediación estudiantil, estudios con diarios personales, suscitan nuevos desarrollos en la investigación sobre la enseñanza (p.11).

Los desarrollos a los que alude Shulman, propenden por las relaciones existentes entre lo que los profesores realizan en el aula y la manera como estas acciones afectan a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. De ahí el predominio del modelo de investigación: proceso-producto, en cuanto supone una relación causal entre la actuación de los profesores (proceso) y el rendimiento de los estudiantes (producto), lo cual representa una enseñanza y un aprendizaje eficaces. Por ende, este modelo es asumido como marco teórico y metodológico de la investigación educativa (Marcelo, 1987), en tanto aborda la enseñanza como habilidad y propone como técnica de recolección y análisis, la observación de las aulas y de los profesores.

Hacia la década del ochenta el paradigma proceso-producto empieza a perder vigor en la comunidad científica⁶, ante la insistencia de algunos investigadores (Dahllof y Lundgren, 1970; Shavelson, 1973; Shulman y Elstein, 1975, entre otros), por involucrar otros aspectos de la enseñanza, menos observables y más enfocados hacia los procesos mentales,⁷ que intervienen en la toma de decisiones de los profesores, ya sea antes, durante o después de la acción pedagógica. Es decir, se centra la atención en el imaginario de un profesor que reflexiona sobre su práctica docente y, con base en este proceso, decide qué hacer y cómo actuar. De acuerdo con el resultado o el efecto producido en sus estudiantes, incorpora o no ciertos contenidos y acciones que se constituyen en rutinas o guiones orientadores de su práctica.

6 Marcelo (1987) y el mismo Shulman (1986b) explican las críticas realizadas a este paradigma en sus aspectos teóricos y metodológicos, al igual que la alternancia con otros modelos que investigan sobre la enseñanza.

7 La mayoría de estos investigadores fueron formados bajo la influencia piagetiana (1952) y chomskyana (1957) y en general, bajo tendencias de la nueva psicología cognitiva, de ahí su incidencia en la investigación sobre la enseñanza.

Esta actuación del profesor tiene su origen en los procesos de pensamiento, esto quiere decir que son coherentes con el sistema de creencias o los procesos mentales del profesor (Erickson, 1986; Shulman, 1986a, Clark y Peterson, 1990). De esta manera, se establece una relación fundamental entre la actividad del docente y su pensamiento. Una de las primeras investigaciones que pone en escena dicha relación, es *La vida en las aulas* (Jackson, 1968), un texto que marca el inicio de los estudios orientados a describir y comprender los procesos mentales que guían los comportamientos de los profesores.

Otro hecho que contribuye a la consolidación del paradigma del *pensamiento del profesor* ocurre en 1975 en el marco del Congreso Nacional de Estudios sobre la Enseñanza (liderado por el National Institute of Education, 1974) donde Shulman, en el informe resultado del panel que presidió, dio cuenta del reconocimiento del profesor como un profesional capaz de reflexionar y tomar decisiones frente a la actividad compleja del aula. Así lo explica Marcelo (1987):

Los autores que participaron en ese panel se plantearon como principal objetivo describir la vida mental de los profesores, sus antecedentes y consecuentes. Para ello partieron de concebir al profesor como un agente, un clínico que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes, etc. (p. 14).

De esta manera, se erige formalmente el paradigma del *pensamiento o pensamientos del profesor*, como lo denomina Marcelo (1987); *procesos de pensamiento de los docentes*, como los describen Clark y Peterson (1990); *paradigma mediacional cognitivo*, según Winne y Marx (1977); *conocimiento profesional del profesor*, desde la perspectiva de Shulman (1986a, 2001). En todo caso, todos coinciden en afirmar que este paradigma se ocupa de reconocer el estatus de la profesión docente a través de tres categorías desde cuales se han producido diversas investigaciones: a) los procesos de planificación (pensamientos preactivos y postactivos); b) la toma de decisiones interactivas; c) las teorías implícitas y creencias del profesor.

Las dos primeras categorías se ubican en un plano temporal, ya que ocurren antes, durante y después de la interacción en el aula; la tercera línea alude a los conocimientos que poseen los maestros representados en estructuras cognitivas, teorías y creencias, las cuales inciden tanto en la planeación como en la toma de decisiones y a su vez, son afectadas por la interacción en el aula. Según la revisión paradigmática elaborada por Clark y Peterson (1990) lo que hoy se conoce como *investigación del pensamiento de los docentes*, se fundamenta en estos supuestos:

El pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los docentes constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza. En este contexto se interpreta y se actúa sobre el currículum; en este contexto enseñan los docentes y aprenden los alumnos. Los procesos de pensamiento de los maestros influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan (p. 443).

Clark y Peterson (1990) consideran que estos ámbitos de investigación se han fortalecido con trabajos realizados por diversos investigadores y citan, entre otros, a Yinger (1977), Clark y Yinger (1979b), quienes establecen ocho tipos de planificación; Morine-Dershimer (1977, 1979) estudió las relaciones dinámicas entre los tipos de planificación; Yinger (1977), Bromme (1982), Creemers y Westerhof (1982), quienes abordaron las rutinas, consideradas como un conjunto de procedimientos establecidos, tanto para el docente como para los alumnos, las cuales facilitan el control de conductas específicas; Morine y Vallance (1975), Semmel (1977), Clark y Peterson (1978), MacKay y Marland (1978), Lowyck (1980), Wodlinger (1980), Fogarty, Wang y Creek (1982), quienes estudiaron los pensamientos y decisiones interactivos de los docentes. En estos sentidos se orientan las primeras contribuciones alrededor de los procesos de planificación y toma de decisiones por parte del profesor.

En relación con los estudios sobre teorías implícitas y creencias de los profesores, eje de investigación que en sus inicios contó con pocos trabajos, pero que en la actualidad ha captado la atención de los investigadores, correspondieron a estudios situados en diversas categorías implicadas en el análisis del pensamiento: *teorías implícitas* (National Institute of Education, 1975b), *perspectiva personal docente* (Janesick, 1977), *sistema de constructos* (Bussis, Chittenden y Amarel, 1976), *conocimiento práctico* (Elbaz, 1981), distinción entre *estructuras cognitivas* y *creencias o teorías*, (Nisbett y Ross, 1980) e importancia de los *procesos de pensamiento de la enseñanza* (Munby, 1982), todos ellos (en Clark y Peterson, 1990), coinciden en la idea de comprender cómo la conducta cognitiva del docente o conductas de otro tipo son guiadas por un sistema personal de creencias, valores y principios y que sea precisamente este sistema el que le confiera sentido a la actividad. Se retomará esta categoría más adelante.

Transiciones del pensamiento al conocimiento profesional del profesor

El desarrollo de diversos programas de investigación sobre el estudio de la enseñanza y, en particular, el de pensamiento del profesor, evidenció algunas dificultades de orden teórico y metodológico, entre las cuales se

destacan, el influjo del enfoque cognitivo y el predominio de una concepción de la enseñanza. La primera dificultad tiene que ver con el énfasis, en sentido estricto, en un enfoque cognitivo que descuidó variables *emotivas* y *contextuales* propias del juicio y el pensamiento del profesor (Doyle, 1985). La segunda, referida al predominio de una concepción de enseñanza como actividad eficaz, representada en el rendimiento del estudiante. Estas y otras dificultades actúan como objeciones en las investigaciones pertenecientes al paradigma del pensamiento del profesor y hacen que surja un interés por estudiar, no solo cómo piensa el docente, sino también qué piensa y por qué piensa de esa manera. Es decir, las tendencias de transición entre lo cognitivista y lo contextualista orientan la atención en aspectos socio-antropológicos y filosóficos y, en últimas, en el contenido del pensamiento del profesor (Shulman, 1986a; Marcelo, 1987; Shön (1983, 1992), Gess-Newsome & Lederman, 1999; Perafán, 2004, Perafán y Aduriz-Bravo, 2005). Esta transición⁸ es descrita por Marcelo (2005) en los siguientes términos:

La investigación sobre el pensamiento del profesor, “teacher thinking” (Marcelo, 1987), predominante en la década de los años 80, dio paso a una gran preocupación por el conocimiento del profesor, “teacher knowledge”. El cambio de interés vino motivado por el descubrimiento de la estrechez del análisis psicológico y cognitivo de la investigación, así como de una creciente influencia contextual y epistemológica que reconocía, gracias a la aportación entre otros de Donald Shön (1982, 1987), el hecho evidente de que los docentes son profesionales que desarrollan una epistemología de la práctica, es decir, que generan conocimiento sobre la enseñanza que merece la pena ser investigado (p. 47).

Lo anterior explica por qué los desarrollos del pensamiento conciben un profesor sujeto a modelos y pautas de actuación, de ahí que se estudien sus procesos mentales antes, durante y después de la interacción en el aula. Por su parte, los desarrollos del conocimiento plantean la existencia de un conocimiento propio del profesor, el cual construye a lo largo de su práctica profesional. Esta diferencia, según Perafán (2005), obedece al énfasis inicial de las investigaciones alrededor de los procesos de razonamiento del profesor y el descuido de los problemas del contenido de su pensamiento⁹. Para Viscaíno (2008) la división radica en que el *pensamiento del profesor* se sitúa en una perspectiva de énfasis cognitivo, mientras que el *conocimiento*

8 Cabe aclarar que la aparición de nuevas categorías de análisis y del mismo programa del *conocimiento profesional del profesor*, no significa la desaparición del *pensamiento del profesor*, sino la suma de aportes de dos tendencias.

9 Se incorporan dimensiones relacionadas con el qué y el por qué piensa y conoce, de tal forma que se puede establecer un flujo de relaciones y una visión más global del profesor y su proceso de enseñanza.

profesional del profesor recibe la influencia de la teoría social y la teoría crítica de la enseñanza, las cuales, a su vez adoptan la epistemología de la complejidad (Morín, 1986, en Viscaíno, 2008).

En todo caso, la categoría de conocimiento señala un nuevo derrotero en las investigaciones, en tanto, en la última década, se percibe un interés progresivo por el contenido del pensamiento del profesor, reflejado en sus creencias, concepciones, estructura y modalidades del conocimiento enmarcado en unas condiciones contextuales determinadas¹⁰. Lo cual significa el paso de una concepción de enseñanza como actividad eficaz guiada por las operaciones formales superiores a una enseñanza contextualizada que reconoce la intencionalidad del profesor y, en consecuencia, la existencia de un saber en la acción del maestro (planeación e interacción), un saber presente en el contenido de su pensamiento, así no sea fácilmente observable (Perafán, 2005). Asimismo, se confiere importancia a la reflexión del maestro sobre su práctica pedagógica, la cual contribuye a construir teoría y, por ende, posibilita la transformación o confirmación de sus principios y formas de acción (Shön, 1998).

Carter (en Bolívar, 2005) resume la transición de esta línea de investigación en tres momentos sucesivos: a) estudios sobre el *procesamiento de la información* y comparación entre profesores expertos y principiantes; b) estudios sobre el *conocimiento práctico*, incluyendo el conocimiento personal y conocimiento ecológico del aula (Doyle, 1985); y c) estudios sobre el *conocimiento didáctico del contenido* (categoría shulmaniana), es decir, sobre los modos como los profesores comprenden y representan la materia a los alumnos. Esta incorporación de nuevas áreas de investigación y la certeza sobre la necesidad de caracterizar el *conocimiento profesional*¹¹ del profesor, hace que se originen variadas líneas de investigación sustentadas en el conjunto de conocimientos implicados en la práctica pedagógica de los profesores en formación y en ejercicio. Estos estudios conforman una base de conocimiento para la enseñanza y son protagonizados por teóricos destacados.

Tal es el caso de Elbaz (1983), quien hace referencia a un conocimiento práctico, situado en el profesor y en su relación con el entorno y el currículo. A su vez, Shulman (1986a) propone considerar siete fuentes de cono-

10 Villar (2005) describe esta evolución de la línea de investigación del pensamiento del maestro desde una perspectiva cubista y surrealista. Propone entender la línea desde tres pinceladas históricas: la noción del profesor como práctico reflexivo, la emergencia del pensamiento y la emoción como unidad de acción del maestro y la necesidad de reivindicar el poder implícito en el ser social del profesor. Estos tres aspectos contribuirían a reivindicar el pensamiento y el conocimiento profesional del maestro acallado por el discurso oficial.

11 Cuerpo de conocimientos adquiridos y utilizados por los profesores en sus actividades docentes (Calderhead, 1988).

cimiento para la investigación sobre el *conocimiento del profesor: conocimiento del contenido* (de la materia impartida), *conocimiento pedagógico* (principios y estrategias de organización de la clase), *conocimiento del currículo* (dominio de programas y materiales), *conocimiento de los alumnos y del aprendizaje* (sus características), *conocimiento del contexto* (desde el grupo, hasta la comunidad y la cultura) y *conocimiento didáctico del contenido*¹² (CDC).

Por su parte, en el contexto español, el grupo IRES¹³ (1987) plantea el *conocimiento profesional como teórico-práctico*, representado en la interrelación e integración sistémica y compleja de saberes de distinta índole que implica un proceso de reelaboración y transformación epistemológica y didáctica. En el contexto norteamericano, Bromme (1988) propone, entre otros conocimientos, el *metaconocimiento* como integrador de saberes. Grossman (1990) señala cuatro componentes del conocimiento profesional docente: *conocimiento disciplinar, pedagógico, del contexto y conocimiento didáctico del contenido*. Carlsen (1999) explica la consideración de un *conocimiento pedagógico general, un conocimiento del contexto general educativo y del contexto específico educativo*. Al respecto Moreno (2005) afirma:

En la década de los 90, los investigadores, conocedores de los trabajos anteriores, se esfuerzan por caracterizar el “conocimiento del profesor” de un modo más detallado y minucioso, destacando algunos de sus componentes. Se dan cuenta de la importancia de atender a las creencias del profesor como un hecho relevante para la formación del profesorado y la profundización en el conocimiento del profesor. Finalmente, adquirió relevancia el contexto de enseñanza y la necesidad de referir los estudios sobre concepciones y creencias del profesor a aspectos conceptuales concretos de las matemáticas (p. 67).

Luego de un análisis comparativo del aporte de los estudiosos referidos, Valbuena (2007) concluye que la mayoría se centra en aspectos de carácter teórico, desconociendo el papel de las concepciones de los profesores para organizar e implementar los contenidos curriculares y las actividades de enseñanza. No obstante, en trabajos posteriores, estos y otros autores que aparecen en la escena investigativa (Grossman, 1990; Porlán y Rivero, 1998; Thompson, 1992; Pajares, 1992; Llinares, 1996; Martín del Pozo y Porlán, 1999; Grossman, Wilson y Shulman, 2005), realizan aportes impor-

12 Este es considerado el aporte más importante de Shulman y se refiere al conocimiento que posee el profesor para hacer posible la construcción del conocimiento escolar.

13 Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar (IRES), conformado por un grupo de investigadores españoles (Cañal y Porlán, 1987; Cañal, 1988; García y García, 1989; Grupo de investigación en la escuela, 1991a; García y García, 1992a; Porlán, 1993^a, García, 1998).

tantes al estudio de las concepciones y de otras construcciones mentales del profesor como una de las áreas de investigación más prometedoras en la actualidad.

De todo lo anterior, se deduce que los estudios realizados sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor son relativamente nuevos y corresponden a un cuerpo sistemático de investigaciones centradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de profesores en ejercicio y en formación inicial. Estas investigaciones y aportes han contribuido a resignificar el estatus profesional del maestro, objeto fundamental de la línea de investigación *Conocimiento profesional del profesor* y razón de ser de la labor pedagógica. Es decir, se asume en esta línea que el profesor es un profesional activo e inteligente, cuya actividad incluye el establecimiento de objetivos, la caracterización de los estudiantes, la construcción del currículo y la disposición al diseño de ambientes de aprendizaje y alternativas de enseñanza (Shavelson y Borko, 1973), actividades que son guiadas por un sistema de construcciones mentales.

Por consiguiente, esta tendencia muestra que sigue siendo válido reflexionar sobre la planificación de las clases y su relación con los pensamientos interactivos y las acciones desarrolladas en el aula, desde una articulación entre el razonamiento pedagógico y la acción situada (Shulman, 1986b). Asimismo, prevalece el interés por profundizar y establecer relaciones entre los conocimientos de carácter pedagógico (comunidad educativa, currículo, gestión, clase), disciplinar (contenido, estructura de la materia) y didáctico (comunicación del conocimiento) implicados en la práctica pedagógica del maestro. Además, considerar las relaciones que se establecen entre el contexto ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas, etc.) (Clarck y Yinger, 1979) y el contexto socio-cultural (Grossman, 1990; Carlsen, 1999, Tardif, 2004).

Lugar de las concepciones en la línea del conocimiento profesional del profesor

Se ha mencionado cómo la línea de investigación *Conocimiento profesional del profesor*, reconoce la existencia de unos saberes que informan directamente la práctica pedagógica del profesor. Estos son diversos y se relacionan con *el contexto, los estudiantes, el currículo, la materia, las estrategias de enseñanza, los fines educativos*, etc. (Shulman, 1986a, 2001; Porlán y Rivero, 1998; Grossman, 2005). Dichos conocimientos se sostienen en un sistema de constructos mentales y sociales que ha generado una multiplicidad de categorías (*creencia, actitud, valores, juicios, axiomas*,

opiniones, ideologías, percepciones, concepciones, sistema conceptual, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, reglas de la práctica, principios prácticos, etc.,) orientadas a comprender su naturaleza y las posibles relaciones con la acción social o pedagógica, aunque su entramado teórico y sus tenues fronteras estén aún en proceso de construcción.

En efecto, el estudio de las concepciones del profesor y sus posibles correspondencias con la actuación en el aula o con la manera como orienta determinados tópicos de aprendizaje, pone de manifiesto una compleja red de relaciones y oposiciones intrínsecas con otras categorías, como las creencias (Kleine y Smith, 1987). Por ello, comprender la naturaleza de las concepciones de los maestros acerca de la enseñanza y su práctica pedagógica, son áreas de estudio relativamente nuevas y en proceso de construcción, tal como lo señala Thompson (1992):

Entre los educadores, el interés en el estudio de las creencias de los maestros y las concepciones fue encendido por un cambio en los paradigmas de investigación sobre la enseñanza. Provocado en parte por información teórica procesada y de otra por teorías desarrolladas en la ciencia cognitiva, estudios sobre la enseñanza empezaron un cambio en los años setenta (1970) del paradigma de un proceso-producto, en el cual el objeto de estudio era la conducta de los maestros a enfocarse sobre el pensamiento de los estos y el proceso de toma de decisiones (ver Clark y Peterson, 1986; Shavelson y Stern, 1981; Shulman y Elstein, 1975). El cambio de foco hacia la cognición de los maestros ha llevado sucesivamente hacia un interés por identificar y comprender la composición y estructura de “los sistemas de creencias y concepciones”, “estados mentales de acción” (Shavelson, 1988), y “las teorías implícitas” (Clark, 1988) y las decisiones y pensamientos fundamentales de los maestros ([traducción propia] p. 129).

Además, la autora plantea que también se deben distinguir las fronteras entre creencias y conocimientos, en razón de que los maestros toman sus creencias como conocimientos, observación a la que han llegado muchos investigadores (Grossman, Wilson & Shulman, 2005). Por tanto, anota que las creencias pueden aprobar diversos grados de convicción (considerar una circunstancia más probable que improbable) y no son consensuales “semánticamente” (son discutibles), mientras que los saberes son considerados indiscutibles y están referidos a los hechos. “Desde la perspectiva epistemológica tradicional, una característica del saber es el acuerdo general respecto a los procedimientos para evaluar y juzgar su validez; el saber debe encontrar criterios que impliquen cánones de evidencia” (p. 130). Con respecto al conocimiento, es claro el estatus de este en contenido pe-

dagógico (*Pedagogical Content Knowledge*), lo cual plantea un cambio en la noción de conocimiento y en las maneras de asumir la diversidad epistemológica constitutiva del conocimiento del profesor (Perafán, 2004).

Para el caso de las creencias, estas son a menudo justificadas por razones que no cumplen esos criterios, por consiguiente se caracterizan por una falta de acuerdo sobre la manera en que deben ser evaluadas o juzgadas. De ahí que Pajares (1992) relacione creencias con evaluaciones, y juicios afectivos y conocimientos con hechos objetivos. Algunos investigadores no hablan de creencias, sino de sistema de creencias¹⁴ (Green, 1971 y Rokeach, 1960, citados por Thompson, 1992) como una metáfora para examinar y describir cómo están organizadas o para referirse a la vinculación de sentimientos, evaluaciones, memorias de experiencias personales y suposiciones acerca de la existencia de entidades y mundos alternativos, así como se habla de componentes de los sistemas del conocimiento (Nespor, 1987). En todo caso, se trata de establecer las relaciones existentes entre creencias y el conocimiento del profesor (Fenstermacher, 1989), identificar los componentes del conocimiento y caracterizar las concepciones y las creencias del profesor (Llinares, 1992) y en últimas, intentar esclarecer el sentido dado a los conocimientos, las creencias y las concepciones. Aunque la complejidad de su definición ha hecho que muchos investigadores opten por usarlas indistintamente.

Cabe anotar que los estudios sobre conocimientos, creencias y concepciones desde la perspectiva epistemológica, tienen raíces fuertes en los campos de las matemáticas y de las ciencias de la naturaleza con los trabajos preliminares de Thompson (1984, 1992), Brown y Cooney (1982), Nespor (1987), Pajares (1992), Ponte (1994), Giordan y De Vecchi (1995), Llinares (1992), Moreno (2005), entre quienes parece haber consenso en que las creencias son ideas que posee un maestro, que si bien pueden ser generales o específicas, son personales y poco elaboradas, además carecen de fundamentación teórica y rigor para mantenerse. Sin embargo, este tipo de conocimiento sirve de soporte e influye directamente en su práctica pedagógica.

Contreras (1998) define las concepciones como el conjunto de posiciones que un investigador asume que un profesor tiene sobre su práctica en tópicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje; Martínez y Gorgorió (2004), por su parte aducen que corresponden a un conjunto de represen-

14 Green (1971) identificó tres dimensiones de los sistemas de creencias: (i) una creencia nunca está sostenida en total independencia de las demás creencias, (ii) el grado de convicción o fuerza psicológica con que las creencias se mantienen y (iii) las creencias están sostenidas en grupos y protegidas de cualquier relación con otros grupos de creencias.

taciones internas evocadas por un concepto. Son las organizadoras implícitas de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva. En el mismo sentido, Ponte (1992) explica las concepciones como marcos organizadores implícitos de conceptos, con naturaleza esencialmente cognitiva y que condicionan la forma como afrontamos las tareas.

En este orden de ideas, las concepciones constituyen una categoría englobante, en cuyo seno albergan diversos elementos que la organizan y estructuran. Tal como la caracteriza Thompson (1992), “una estructura mental más general, que abarca las creencias conscientes o subconscientes, conceptos, significados, reglas, imágenes mentales y preferencias” (p. 130) que poseen los maestros acerca de la disciplina o de aspectos relativos. Así, las concepciones se construyen con la intervención de varios elementos que coadyuvan en la estructuración del sentido que el sujeto da a determinados objetos o situaciones, o como lo explica Calderón (2000), se conforman por la necesidad de conocer –cualidad propia del individuo– y se desarrollan de manera sistemática como efecto de la experiencia cognitiva de éste al enfrentarse a la resolución de problemas.

Moreno (2005) advierte la necesidad de continuar clarificando las relaciones entre concepciones y creencias en las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, en razón a que su noción sigue teniendo una carga cognitiva bastante fuerte. La misma Moreno, tomando aportes de Ponte (1994), Thompson (1992) y Llinares (1991), las define como:

Las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva, y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan. El carácter subjetivo es menor en cuanto se apoya sobre un sustrato filosófico que describe la naturaleza de los objetos matemáticos (p. 76).

Por ello, la revisión de los estudios teóricos y las investigaciones contemporáneas muestran una tendencia a abordar los estudios sobre concepciones desde una perspectiva menos cognitivista y más antropológica y sociocultural¹⁵; hecho que implica reconocer que las acciones del sujeto hacen parte de las acciones del grupo humano al que pertenece y están determinadas por valores, sentidos y significados propios de una construcción social y cultural (Durkheim, 1948). Es en este sentido en el que Bronckart

15 Por esta razón en el estudio en referencia se adopta esta postura sociocultural, en el propósito de analizar las concepciones didácticas y disciplinares de los profesores de lengua castellana en contextos institucionalizados, es decir, reconocer la cognición situada e informada.

(1997-2004) plantea aprehender las acciones humanas en sus dimensiones sociales y discursivas.

Ahora bien, cabe reflexionar sobre el papel que tienen las concepciones del profesor como uno de los elementos que integran ese cuerpo de conocimientos diversos y necesarios para la enseñanza, como también su incidencia en la transformación de un conocimiento académico en objeto de enseñanza, lo cual plantea la discusión acerca del valor dado a la enseñanza como actividad profesional (Shulman, 1986a, Bolívar, 2005). Desde esta perspectiva cobra sentido la intención de comprender y caracterizar las concepciones disciplinares y didácticas de los maestros de lengua castellana.

Por lo expuesto, es importante robustecer los estudios relacionados con las concepciones, específicamente las de índole disciplinar y didáctico, en la perspectiva de estudiar el conjunto de conocimientos que realmente utiliza el profesor en su práctica cotidiana (Tardif, 2004). Es decir, acercarse a la comprensión sobre cómo ese cuerpo de conocimientos se integra e incorpora en el proceso de enseñanza, cuáles son sus posibilidades de producción o transformación y qué repercusión tienen en su desempeño e identidad profesional.

Proyecciones hacia el campo de las concepciones sobre la enseñanza de la lengua materna

En los apartados anteriores se ha señalado que las concepciones hacen parte del conocimiento que el profesor posee sobre un objeto de enseñanza determinado; dicho conocimiento lo faculta para ejercer como profesional de la educación en un área específica para la cual se ha especializado. De ahí que no solo se indague por sus presupuestos teóricos, sino también por su experiencia concreta de enseñanza. En el campo de la lengua¹⁶ materna, se destacan los aportes de Grossman (2005), quien centra su atención en aspectos específicos de la enseñanza del inglés, como el *conocimiento de la materia* (un conocimiento especializado que según él necesita comprenderse desde la perspectiva de la enseñanza).

Al respecto indica que este conocimiento supone dimensiones que influyen en la enseñanza y aprendizaje, a saber: *el conocimiento del contenido*

16 Camps (2001) propone entender la lengua como un objeto de aprendizaje y de conocimiento metaverbal que vehicula y media en la construcción de sus elementos verbales (fonológicos, morfológicos, sintácticos, léxicos, textuales, discursivos), a la vez que organiza las relaciones interpersonales en espacios interactivos.

(información objetiva, organización de principios y conceptos centrales); *el conocimiento sustantivo* (conocimiento de las estructuras sustantivas, de los paradigmas que guían el foco de indagación en una disciplina), *el conocimiento sintáctico* (conocimiento de las estructuras sintácticas de una disciplina y que constan de instrumentos de indagación, cánones de evidencia y pruebas que admiten el nuevo conocimiento en determinado campo) y *las creencias acerca de la materia* (Grossman, Wilson y Shulman, 2005).

Se percibe el interés de Grossman por distinguir “creencia” de “conocimiento”, con el fin de analizar las creencias y el conocimiento previo de los profesores en formación. Sustenta que las creencias de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje están relacionadas con cómo piensan acerca de estos procesos, cómo aprenden de sus experiencias y cómo se conducen en las clases. Así, un tipo de creencia de los profesores *novicios* está relacionado con el contenido que enseñan y, por tanto, con los contenidos que eligen y la manera como los enseñan. Esta y otras creencias acerca de la materia constituyen una categoría tan poderosa e influyente como las existentes en torno a la enseñanza y el aprendizaje. Así, tanto los profesores de lengua como de otros campos, necesitan reflexionar sobre el porqué de la valoración dada a determinados aspectos del contenido de la materia.

En general, los estudios sobre concepciones en el campo de la lengua materna son aún incipientes, dados los múltiples y diversos objetos de estudio propios de dicho campo. Sumado a esto, las concepciones de los profesores son consideradas un ámbito relativamente inexplorado en la investigación sobre la enseñanza. A continuación se reseñarán algunas producciones investigativas recientes, relacionadas con el campo de la lengua materna, en las cuales predomina una tendencia hacia el estudio de concepciones sobre la lectura, la escritura, la enseñanza de la lengua materna, del lenguaje y la lengua oral.

Con respecto a la lectura, la investigación de Crespo, García y Carvajal (2003) da cuenta de las concepciones que poseen los profesores de lengua referidas a la didáctica y a la evaluación de la lectura. Un grupo de profesores que manifiestan su preferencia por la lectura oral y silenciosa como herramienta didáctica, atribuyen un gran valor a la vocalización de la lectura, descuidando el proceso metacomprendivo; situación que corrobora una concepción generalizada entre los profesores en torno a que leer bien es leer en voz alta. Otro grupo de profesores, que manifiesta conocer diversas actividades didácticas para la comprensión lectora, orienta a los estudiantes a desarrollar ciertos hábitos de lectura, concibiéndola como un proceso que implica variedad de actividades. Los autores concluyen que el proceso metacomprendivo de la lectura no ocurre de manera clara y evidente, pues

pareciera ser que este saber es implícito, a pesar de estar a cargo del docente de lengua.

Desde el plano de las creencias, Ruan (2000) analiza un grupo de maestros que muestran en sus declaraciones verbales distintas ideas y actitudes frente a las tareas auténticas de lectura en el aula. Un 26% considera necesario que las tareas de lectura correspondan a lo que se hace habitualmente con un texto en el mundo real; un 9% manifiesta una actitud a favor de la anterior afirmación pero al mismo tiempo señala que es difícil llevar a cabo estas tareas debido a la carencia lingüística de los alumnos y la falta de textos auténticos con temas actuales.

Un 22% manifiesta un moderado desacuerdo frente al punto de vista inicial, ya que algunos señalan que aunque en principio es favorable, el aula es un contexto de aprendizaje, por lo tanto diferente del mundo real. La mayoría de los profesores (el 43%) manifiesta su desacuerdo con el planteamiento mencionado en razón a las diferencias existentes en las actividades de lectura de ambos contextos. El autor concluye que en muchas aulas las tareas de lectura están centradas en la autenticidad del “desarrollo” de la competencia lingüística del alumno y frecuentemente se pasa por alto la autenticidad de la tarea comunicativa.

En relación con la escritura, el trabajo de Medina y Bruzual (2006) explora la relación entre la concepción de escritura que posee el profesor de educación inicial y la metodología que emplea. Encuentran que prevalece una concepción de la escritura como capacidad para “grafiar” y no para comunicarse, en palabras de Jolibert (en Medina y Bruzual, 2006), el propósito fundamental es generar en los niños y niñas capacidades para escribir grafías y no para escribir textos completos con claras intenciones comunicativas.

Desde la misma perspectiva relacional, Vásquez, Pelliza, Jakob y Rosales (2007) indagan por la manera como los profesores universitarios comprenden y conceptúan los procesos de lectura, escritura y aprendizaje. En el caso de la escritura, analizan las consignas que proponen y las concepciones acerca de la misma en relación con el aprendizaje. Los resultados muestran concepciones opuestas como: a) la escritura es un medio de registro de información y soporte para el estudio de los alumnos. Los profesores que sostienen esta concepción proponen prácticas de escritura sobre las que no se reflexiona, ni se brindan orientaciones; b) la escritura es una práctica significativa y profunda, y hace parte de la propuesta didáctica de la materia. En las consignas, los profesores proveen mayores especificaciones y dejan ver una mayor conciencia de los aspectos textuales y conceptuales que demanda el proceso de producción.

Frente a las posturas sobre la enseñanza de la lengua materna, Wagner (2001-2002) plantea que la ciencia lingüística provee fundamentos metodológicos concretos para superar los mitos de la enseñanza de la lengua. En la perspectiva neoprescriptiva, desligada del normativismo y basada en la funcionalidad de la lengua formal y en la contextualización de los usos, se requiere avanzar haciendo de la lengua una actividad, un saber práctico. Presenta una serie de mitos y creencias, relacionados con la idea de una lengua ideal propia de las gramáticas, los diccionarios, las grandes obras, entre otros, en el convencimiento de que ellos provocarán de manera automática en los alumnos el dominio de la lengua. Señala que nada de fondo podrá cambiar en la enseñanza de la lengua si no se ponen al descubierto estos mitos y se los comienza a reemplazar por la sana doctrina que puede proporcionar la Lingüística, ciencia que tiene por función precisamente reflexionar en torno al lenguaje.

En relación con el lenguaje, Condemarín (2002) otorga el carácter de *falsas concepciones* a aseveraciones como: a) los niños y niñas pertenecientes a las familias pobres solo manejan una limitada gama de funciones lingüísticas en el momento de su ingreso al sistema escolar; b) el habla que utilizan los niños y niñas pobres es un *mal lenguaje* y constituye un deficiente instrumento para desarrollar el pensamiento lógico, advirtiendo sobre la necesidad de que la escuela incorpore en su currículo la riqueza y variedad de la lengua materna, los valores y la cultura de su espacio local, en la perspectiva de considerarlos “una fuente válida de saberes, de inclusión de otros actores y de ampliación del espacio educativo, utilizándolos como pretexto para que los niños hablen, escuchen, lean, resuelvan problemas, aprendan haciendo e integren contenidos pertenecientes a la cultura nacional y universal” (p. 8).

En otro sentido, Rodríguez y Ferrer (2004) analizan las concepciones pedagógicas y lingüísticas que poseen los docentes de la básica primaria como parte de un diagnóstico inicial sobre la calidad de la educación en el área de Lenguaje. Identifican que los docentes se encuentran en un período de transición de las concepciones pedagógicas y lingüísticas tradicionales normativas y técnicas, a las actuales, socioconstructivas, comunicativas, significativas y estratégicas. Bojacá y Morales (2000) compilan trabajos alrededor de concepciones de los maestros sobre el lenguaje, adelantados por diferentes investigadores. Su propia investigación plantea la identificación de las concepciones de los maestros acerca del lenguaje y la lengua a partir de la relación entre el saber, el decir y el hacer de los docentes. Parten de reseñar los aportes filosóficos y científicos en torno al lenguaje para determinar las formas como se han percibido y las concepciones de lectura y escritura que circulan en los espacios escolarizados. En los hallazgos sobre-

salen distintas *gradaciones* en el abordaje de la lectura y la escritura, lo cual connota un esfuerzo de los profesores por reorientar su práctica pedagógica y en consecuencia, sobreponer concepciones innovadoras a concepciones tradicionales.

En esta compilación, también sobresale el trabajo de Calderón (2000), orientado a identificar las concepciones, imaginarios y sentidos presentes en las producciones discursivas de los profesores que enseñan a leer y a escribir. Toma como punto de partida los planos discursivos del decir (constituido por significados, creencias, opiniones e imaginarios) y del hacer (reglas de acción), a través de los cuales identifica concepciones relativas a la institución (la escuela enseña a leer y escribir), el docente (tradicional, innovador, orientador), el sujeto del aprendizaje (buen o mal lector) y el objeto enseñado (la lengua es un sistema estático, por tanto leer es aprender normas). Los resultados plantean la correspondencia entre la actuación de los docentes y sus elaboraciones mentales, de las cuales se infiere el sentido funcional que se le quiere imprimir a los procesos lectores y escritores, a pesar de su anclaje en concepciones arraigadas.

En relación con el lenguaje oral, O'shanahan (1995-1996) sustenta en su tesis doctoral la necesidad de estudiar tanto las teorías implícitas como las prácticas de enseñanza del lenguaje oral de los profesores de educación infantil. Plantea que las creencias, así como las teorías implícitas, inciden en las innovaciones que los profesores introducen en el aula. Entre los objetivos se propone conocer si existen concepciones epistemológicas diferentes sobre cómo se adquiere el lenguaje oral. Los resultados muestran la presencia de diversas teorías que subyacen a las creencias de los profesores sobre la adquisición del lenguaje oral y aclara que no se trata del dominio de toda la teoría, sino de ideas fundamentales. En el caso de la teoría correctiva, se destaca la influencia del adulto a través de modelos que sirvan de imitación; en la teoría gramatical, es relevante el dominio de una gramática específica de la lengua para garantizar un desarrollo armónico del habla; en la teoría de las diferencias lingüísticas, la adquisición de la lengua oral está mediatizada por las diferencias socioculturales o referenciales del estudiante.

El análisis de las prácticas de enseñanza en torno al lenguaje (narración, escucha, comprensión, mandar hacer, dar apoyo, corrección) muestra coincidencias entre las ideas que sostienen los profesores en el cuestionario, sus propias declaraciones en la entrevista y sus prácticas de enseñanza. No obstante, se aclara que no todos los comportamientos tienen una relación estrecha con las creencias y no todas las creencias con la acción. Para futuras investigaciones sugiere profundizar sobre la interpretación de las

secuencias de acción del profesor, identificar los aspectos del lenguaje oral que el profesor considera relevantes y analizar modelos de enseñanza del lenguaje oral sustentados en diferentes teorías implícitas y variables socio-culturales diferenciables.

En cuanto a la enseñanza de la lengua oral, se destaca el trabajo de Ballesteros y Palou (2005), quienes abordan las creencias de los profesores de lengua materna. Constatan la creencia tradicional sobre la escuela como espacio para la adquisición de la escritura y, por el contrario, plantean que la oralidad se adquiere y desarrolla espontáneamente; además aducen una serie de factores externos que impiden su enseñanza. También identifican la creencia sobre la relación entre la oralidad y el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, es decir, lo que es comunicativo tiene que ver con la interacción en el aula y la enseñanza de la lengua oral en un contexto determinado. Las autoras concluyen que a los profesores les falta un modelo explicativo de lengua oral, en tanto no lo aprendieron en su formación profesional ni a través de su experiencia pedagógica.

En el mismo sentido, Ballesteros, Llobera, Cambra, Palou, Riera, Civera y Perera (2001), interpretan y comprenden de qué manera un grupo de profesores de lengua de secundaria, desde sus creencias y modos de actuación, conceptualiza y desarrolla los planteamientos relativos a la enseñanza de la lengua propuestos por la Reforma educativa en España. El resultado muestra un alto grado de coherencia entre lo que dicen hacer y lo que hacen. Con respecto a la Reforma, el dominio de lo oral constituye un objetivo fundamental y así se percibe en el discurso de los profesores, sin embargo, las clases siguen centradas en el profesor, en la lengua escrita y la gramática.

Por último se reseña la investigación de Gutiérrez, Rosas, Quitián, Novoa, Lozano y Pastrana (2008), quienes ahondan en las concepciones sobre la enseñanza de la lengua escrita y oral en preescolar y primaria. Respecto a la lengua oral también constatan que es asumida de manera connatural al proceso formativo del estudiante, concepción que invisibiliza el desarrollo consciente y deliberado de la oralidad como objeto de estudio y de reflexión en la escuela. Las actividades didácticas relacionadas con la oralidad se sitúan en el plano de hablar para desarrollar la oralidad, de allí que el uso de la lengua oral sea entendido como una forma de distensión y entretenimiento y su estudio se convierta en un tema más del aprendizaje escolar, en contraste con el prestigio del uso otorgado a la lengua escrita. Concluyen que los profesores de los niveles de preescolar y primaria otorgan suma importancia a la promoción y adquisición de la lengua oral de los pequeños y plantean actividades didácticas de cierta regularidad, aunque en general no se percibe una reflexión profunda y sistemática que

permita comprender y explicar su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

Los programas del *pensamiento del profesor* y del *conocimiento profesional del profesor* han dado lugar a varias líneas de investigación que han permitido la conformación de una potente base de conocimiento para la enseñanza y los nuevos escenarios educativos. Así en el contexto investigativo actual, se avanza en análisis relacionados con la comparación entre el conocimiento formal y el práctico, el conocimiento informado por los propios profesores, el conocimiento de la materia y su papel en la enseñanza, el conocimiento didáctico de los estudiantes, de los currículos y el conocimiento didáctico del contenido de los profesores, entre otros.

En relación con categorías que hacen parte de la construcción del conocimiento, se han explorado, entre otras, las teorías implícitas de los profesores, sus creencias, mitos, representaciones, sentidos e imaginarios, en gran parte situados en un enfoque cognitivo y, algunas veces, sin una distinción entre su naturaleza y comportamiento. Se constata así la importancia de profundizar y dilucidar las fronteras entre estas categorías en el marco de un campo de saber específico.

En cuanto a las concepciones, se advierte su carácter vital en las investigaciones alrededor de la construcción del conocimiento y de las prácticas de enseñanza, lo cual connota su consideración como un tamiz o filtro potente a través del cual se infieren las ideas y posturas de los profesores respecto a algún objeto de aprendizaje y enseñanza. De ahí la importancia de contribuir al estudio de concepciones disciplinares y didácticas de la lengua materna, es decir, cómo concibe el profesor la enseñanza de la lengua oral, qué enseña (conocimiento disciplinar) y cómo hace enseñable un contenido específico (conocimiento didáctico del contenido) y, en últimas, qué contenidos privilegia, qué actividades de enseñanza desarrolla y cómo las evalúa. Cabe agregar que en esa tarea de hacer comprensibles determinados contenidos, juega un papel importante el desempeño discursivo del profesor (componente que no se ha tenido en cuenta en la estructura del *conocimiento profesional del profesor*).

La investigación sobre concepciones en el campo de la lengua materna centra su atención en la educación infantil y básica, lo cual revela la necesidad de fortalecer los aportes realizados en la educación media y superior.

O como lo plantean Ballesteros, Llobera, Cambra, Palou, Riera, Civera y Perera (2001), es necesario “crear conocimiento nuevo a partir del acercamiento de la investigación a la realidad de las aulas de secundaria, sobre todo si se tiene en cuenta la escasez de trabajos de este tipo realizados en el medio escolar” (p. 196). En el mismo sentido, se percibe la ausencia de una articulación teórica y práctica acerca de la enseñanza de la lengua oral, siendo la perspectiva del “conocimiento profesional del profesor”, un soporte fundamental para la reflexión sobre la implicación de las concepciones en el ideario de una pedagogía de la lengua oral.

Los anteriores hallazgos y los avances logrados en la construcción y análisis de datos, permiten corroborar una de las hipótesis iniciales de esta investigación: las concepciones disciplinares y didácticas de los profesores de lengua castellana dan cuenta de su *conocimiento didáctico del contenido* de un tópico de esta materia y señalan el camino para construir una propuesta de formación docente alrededor de la lengua oral. En consecuencia, el *conocimiento didáctico* de la lengua oral constituye un dispositivo vital del conocimiento del profesor y resulta decisivo en el desarrollo profesional de los docentes de lengua castellana, en tanto se forman en esta disciplina específica y construyen un conocimiento especializado o experto del contenido a enseñar con la pretensión de transformarlo en un saber escolar.

Bibliografía

- Ballesteros, C.; Llobera, M.; Cambra, M.; Palou, J.; Riera, M.; Civera I. y Perera, J. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma. En: A. Camps; C. Ballesteros y J. L. Barrio (Eds.). *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 195-205). España: Grao.
- Ballesteros, C. y Palou, J. (2005). Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral. En: M. Vilá; C. Ballesteros; J. M. Castellá; A. Cros; M. Grau y J. Palou (Eds.). *El discurso oral formal* (pp. 101-114). España: Grao.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Pedagogical content knowledge and subject matter didactics. En: *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9 (2) 1-39. Consultado el 12 de enero de 2008. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>.
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. En: *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (1) 19-29.

- Brown, C. A. y Cooney, T. J. (1982). **Research on teacher education: A philosophical orientation.** En: *Journal of Research and Development en Education*, 15 (4) 13-18.
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En: L. M. Villar Angulo (Ed.). *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (pp. 21-37). Alcoy: Marfil.
- Calderón, D. (2000). Sobre las concepciones de los maestros que enseñan a leer y a escribir. En: R. Morales y B. Bojacá (Eds.). *Maestros y concepciones sobre lenguaje* (pp. 135-146). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Colciencias.
- Camps, A. (2001). El objeto de la didáctica de la lengua. En: A. Camps, C. Ballesteros y J. L. Barrio (Eds.). *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 8-21). España: Grao.
- Carlsen, W. (1999). Domains of teacher knowledge. En: J. Gess-Newsome y N. Lederman (Eds.). *Examining pedagogical content knowledge. The construct and its implications for science education* (pp. 133-144). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: M. Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza III*. Cap. 6. Barcelona: Paidós.
- Clark y Yinger (1979). Teachers thinking. En: P. L. Peterson y H. J. Walberg (Eds.). *Research on teaching*. Berkeley: McCutchan.
- Condemarin, M. (2002). Falsas concepciones sobre la competencia lingüística, los valores y la cultura de los niños y niñas provenientes de familias pobres. *Lectura y Vida* (23) 16-22.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Crespo, N., García, G. y Carvajal, C. (2003). Concepciones didácticas de la lectura: su influencia en el saber de los escolares. *Onomazein* (8) 161-174.
- Dahllof, U. y Lundgren, U. P. (1970). *Macro and micro approaches combined for curriculum process analysis: A Swedish educational field project*. Gotemburgo, Suecia: Universidad de Gotemburgo.
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. En: *Revista de Educación* (277) 29-42.

- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1) 1-19.
- _____ (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En: L. Villar Angulo (Ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- Erickson, F. (1986). Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza. En: M. Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza II*. Cap. 1. Barcelona: Paidós.
- Gage, N. L. (1963). *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Gess-Newsome, J. y Lederman, N. (s. f.). *Examining pedagogical content knowledge. The construct and its implications for science education*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Gimeno, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giordan, A. y De Vecchi, G. (1995). *Los orígenes del saber: de las concepciones personales a los conceptos científicos* (2a. Ed.). Sevilla: Díada Editora.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher. The teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Grossman, P. L.; Wilson, S. M. y Shulman, L. S. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2) 1-24.
- Gutiérrez, Y. y Rosas, A. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Revista Infancias Imágenes*, (7) 24-29.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kleine, P. F. y Smith, L. M. (1987). *Personal knowledge, belief systems and educational innovators* (Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington).
- Llinares, S. (1992). Los mapas cognitivos como instrumento para investigar las creencias epistemológicas de los profesores. En: C. Marcelo (Ed.). *La investiga-*

ción sobre la formación del profesorado. *Métodos de investigación y análisis de datos*. Buenos Aires: Cincel.

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

_____ (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

_____ (2005). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. En: G. Perafán y A. Adúriz-Bravo (Comp.) *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Editorial Nomos.

Martín del Pozo, R. y Porlán, R. (1999). Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (35) 115-128.

Martín del Pozo, R. y Rivero, A. (2001). Construyendo un conocimiento profesionalizado para enseñar ciencias en la educación secundaria: Los ámbitos de investigación profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (40) 63-79.

Martínez Silva, M. y Gorgorió, N. (2004). Concepciones sobre la enseñanza de la resta: Un estudio en el ámbito de la formación permanente del profesorado. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1) 1-19. Consultado el 12 de enero de 2008. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-silva.html>.

Medina, J. y Bruzual, R. (2006). Concepción de la escritura y métodos empleados para su enseñanza. En: *Ciencias Sociales Online*, 3 (3) 1-13.

Morales, R.; Bojacá, B.; Sánchez, J.; Arbeláez, D. y Bustamante, B. (2000). Enre el hacer, el decir y la reflexión de docentes sobre el lenguaje. En: R. Morales y B. Bojacá (Comp.). *Maestros y concepciones sobre lenguaje*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Colciencias.

Moreno, M. (2005). El pensamiento del profesor. Evolución y estado actual de las investigaciones. En: G. Perafán y A. Adúriz-Bravo (Comp.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Editorial Nomos.

Morin, E. (1984). Ciencia con consciencia. En: *Pensamiento crítico/Pensamiento utópico*. Col. dirigida por José Ma. Ortega. Barcelona: Anthropos, Editorial del hombre.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. En: *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4) 317-328.

- O'shanahan, I. (1995-1996). *Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna: España.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. En: *Review of Educational Research*, 62 (3) 307-332.
- Páramo, P. y Otálvaro, G. (2006). Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. En: *Cinta de Moebio*. Consultado el 13 de marzo de 2009. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10102501>
- Perafán, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. y Adúriz-Bravo, A. (Comp.), (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: Editorial Nomos-Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En: S. Gimeno y A. Pérez. *La Enseñanza: su teoría y práctica*. Madrid: Akal Editor.
- Ponte, J. P. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. En: J. P. Ponte (Ed.). *Educação matemática: Temas de investigação*, (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada editora.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R.; Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. En: *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2) 155-171.
- Rodríguez, Y. y Ferrer, G. (2004). La calidad de la educación en la básica primaria del departamento del Atlántico: área de lenguaje. En: *Revista Trimestral de Estudios Literarios* (17) 1-20. Consultado el 12 de enero de 2008. Disponible en: <http://casadeasterion.homestead.com/v5n17edu.html>
- Ruan, H. (2000). Creencias de los profesores de E/L2 sobre la autenticidad en el aula de L2, especialmente relacionada con las tareas de lectura. En: *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE*, (pp. 617-626) septiembre, Zaragoza.
- Shavelson, R. (1973). What is the basic teaching skill? En: *Journal of Teacher Education* (24) 144-151.

- Shön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- _____ (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. S. (1986a). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2) 4-14.
- _____ (1986b). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En: M. Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza, I: enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Paidós.
- _____ (1998). Theory, practice, and the education of professionals. En: *The Elementary School Journal*, 98 (5) 511-526.
- _____ (2001). Conocimiento y enseñanza. Ensayo. *Estudios públicos*, pp. 83-196.
- Shulman, L. S. y Elstein, A. S. (1975). Studies of problem solving, judgment and decision making: Implications for educational research. En: F. N. Kerlinger (Ed.). *Review of Research in Education* (3) 5-42.
- Smith, J. (1983). Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue. En: *Educational Researcher*, 12 (3) 6-13.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Narcea.
- Thompson, A. (1984). The relationship of teacher's conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. En: *Educational Studies in Mathematics* (15) 105-127.
- _____ (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En: D. A. Grouws (Ed.). *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: McMillan.
- Valbuena, E. (2007). *El conocimiento profesional del profesor de Biología. Estudio de las concepciones de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Vázquez, A.; Jakob, I.; Pelizza, L. y Rosales, P. (2007). *Concepciones de los profesores universitarios acerca de las relaciones entre tareas de escritura y aprendizaje*. Consultado el 13 de marzo de 2009. Disponible en: http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PAN%202.3.VAZQUEZ.pdf

- Villar, L. M. (2005). Pensamientos de los profesores. En: G. Perafán y A. Adúriz-Bravo (Comp.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: Editorial Nomos-Universidad Pedagógica Nacional.
- Viscaíno, A. (2008). El conocimiento práctico en la formación docente: una construcción histórica entre actores e instituciones. En: *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI), 46 (1) 1-11.
- Von Glasersfeld, E. (1977/1994). La construcción del conocimiento. En: *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Wagner, C. (2001-2002). La lengua de la enseñanza y la enseñanza de la lengua. *Documentos Lingüísticos y Literarios* (24-25) 71-81. Consultado el 13 de abril de 2009. Disponible en: www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=149
- Winne, P. y Marx, R. (1977). Reconceptualising research on teaching. En: *Journal of Educational Psychology* (69) 668-678.

