

CARLOS ARTURO VANEGAS TÉLLEZ

La presencia teórica en la investigación sobre las concepciones docentes y la enseñanza de la oralidad

Resumen

Se presentan los *fundamentos teóricos* sobre los cuales se sustenta la investigación “movilización de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la oralidad en el aula de lengua castellana de primaria”, enmarcada en la maestría en pedagogía de la lengua materna de la universidad Distrital “Francisco José de Caldas”. En primera instancia se presentan las diferentes posturas teóricas alrededor del concepto *concepciones docentes*, vislumbrando las fronteras, en ocasiones difusas y sutiles, que hay entre ellas, para pasar luego a la adopción del *conocimiento del profesor* como perspectiva teórica general para entender en el ejercicio investigativo la relación *concepciones docentes y oralidad*. Finalmente se sustenta teóricamente la perspectiva lingüístico-discursiva de la oralidad connotando, *desde el conocimiento del profesor*, su presencia en las dimensiones disciplinar, didáctica y pedagógica de los maestros.

Palabras clave: *Concepciones docentes, conocimiento del profesor, oralidad*

Abstract

It is presented the theoretical framework over which the investigation “*Mobilization of teacher’s conceptions about the teaching of orality in the primary Spanish classroom*” relies on. This research is also framed under the master program “*Pedagogy of the Spanish mother tongue*” promoted by the public University “Francisco José de Caldas” in the city of Bogotá, Colombia. First of all, the different theoretical points of view around the concept of *teacher’s conceptions* are exposed, notifying “fine relationships” among themselves. Based on those theoretical identifications and differences it is adopted the theory of the *Teacher knowledge* as the general theoretical basis to comprehend, along the research process, the relationships between the notions of *teacher’s conceptions* and *orality*. Finally, it is theoretically based the *linguistic-discursive* perspective of the orality by pointing out that, from the *teacher knowledge* theoretical perspective, its content is revealed in the disciplinary, didactic and pedagogical dimensions of the teacher.

Key words: *teacher’s conceptions, teacher knowledge, orality*

Introducción

El presente documento es producto de la reflexión teórica e investigativa enmarcada en mi experiencia como maestrante en el programa de maestría en pedagogía de la lengua materna de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas” de la ciudad de Bogotá, Colombia, durante el periodo 2013-2014¹. En él pretendo de manera general —y más desde la experiencia personal como docente-investigador que desde el tratamiento y evidencia de datos empíricos extraídos a partir de las intervenciones de los profesores participantes en la investigación— mostrar, por un lado, la problematización ocurrida al rededor del concepto de *concepciones docentes sobre la enseñanza de la oralidad*, en la intención de interpretar y asumir la perspectiva teórica e investigativa guiada por el *conocimiento del profesor* (Porlán & Rivero, 1998); por otro lado mostrar, en virtud de dicha perspectiva elegida para el trabajo investigativo en torno a las concepciones docentes en oralidad, los desarrollos teóricos —y en mínima parte los metodológicos— asumidos.

Frente a la adopción inicial de un concepto o perspectiva sobre las *concepciones docentes* que sirviera de referencia para la práctica investigativa, se recurrió a la reflexión inicial sobre sus diversas acepciones, posturas o perspectivas, según un número variado de autores y desde la mirada de distintas disciplinas, para particularizar por supuesto al final en la relación *concepciones docentes-oralidad*, en el campo de la enseñanza de la lengua

¹ La experiencia investigativa a la que se hace referencia se titula “*Movilización de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la oralidad en el aula de lengua castellana de primaria*”, inscrita bajo la línea investigativa *concepciones docentes y prácticas pedagógicas* de la maestría en pedagogía de la lengua materna en la “Universidad Francisco José de Caldas”. Este proceso investigativo se llevó a cabo con dos docentes de grados 4to y 5to de educación básica primaria en un colegio de carácter privado ubicado al sur de la ciudad de Bogotá, Colombia. La investigación se ubicó bajo un enfoque cualitativo de la investigación educativa, desde el paradigma interpretativo y utilizando la metodología *investigación-acción* (Elliott, 2000).

materna. Aquí, en particular, la producción reflexiva-teórica sobre esta categoría hecha por Gutiérrez (2012) llegó a ser determinante en la clarificación de la perspectiva teórica y ruta investigativa que se asumió.

En resumen, se mostrará, *grosso modo*, en el presente documento cómo a partir de las opciones teóricas se tomó la decisión de contextualizar la experiencia como docente-investigador desde la adopción de la perspectiva del *conocimiento profesional de los profesores* (Gutiérrez, 2011; Porlán & Rivero, 1998) para la *movilización de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la oralidad en el aula de primaria de lengua castellana*.

Los fundamentos teóricos sobre la propuesta investigativa

La construcción de la propuesta investigativa siempre se nutrió de los fundamentos teóricos existentes en la literatura académica y en constante relación con todas las razones que justificaron su *lectura etnográfica del contexto*². Sin embargo, este artículo se centrará sólo en los fundamentos investigativos desde la experiencia teórica del investigador. No

² Para validar el planteamiento del problema y los objetivos de investigación, los fundamentos teóricos sobre concepciones docentes y oralidad cobraron sentido en relación directa con todos los aspectos contextuales de la institución educativa donde se desarrolló este proyecto. Las conversaciones, entrevistas y discusiones realizadas con los maestros participantes para caracterizar su discurso, las observaciones iniciales de su *hacer docente* en las aulas de clase y la revisión de documentos institucionales y políticos en relación con las prácticas orales habituales allí fueron elementos que en su conjunto permitieron llevar a cabo lo que aquí se llama *lectura etnográfica del contexto*. Como resultado de este proceso se validó la problemática investigativa y, en relación con los fundamentos teóricos, se procedió metodológicamente a la acción de caracterizar las concepciones iniciales de los maestros participantes sobre la enseñanza de la oralidad para proponer luego, mediante la metodología investigación-acción, el ejercicio de la *movilización de sus concepciones*.

obstante, se insiste en la aclaración de que todo el proceso de adopción de las categorías teóricas *concepciones docentes y enseñanza de la oralidad*, desde sus respectivas perspectivas de interpretación y acción, siempre guardaron la relación directa con los profesores involucrados y demás condiciones del escenario educativo donde tomó lugar la investigación. Por eso en algunos apartados es inevitable no acudir a ellos.

La perspectiva teórica sobre las *concepciones docentes* y su relación con la *oralidad*

Entre los muchos y diversos acercamientos para interpretar y asumir una perspectiva teórica sobre *las concepciones docentes sobre la oralidad*, fue necesario abordar distintas acepciones al respecto, algunas de ellas fueron los trabajos sobre el *pensamiento del profesor* (Marcelo, 1987), los trabajos sobre las *creencias* (Pajares, 1992 en Marcelo, 2002), *las teorías implícitas, el conocimiento dominante y deseable de los profesores* y su relación con las concepciones docentes (Gutiérrez, 2011; Porlán & Rivero, 1998; Porlán *et al*, 2010), entre otras diversas acepciones dadas al concepto en cuestión. Se encontró en la literatura disponible que el concepto de *concepciones* compartía fronteras sutiles con un variado número de conceptualizaciones que involucraban el ejercicio docente (Gutiérrez, 2009 & 2012; Moreno, 2002). De esta manera fue necesario ubicar, para la investigación en cuestión, un marco claro de referencia para proceder. De esta forma, a partir de la confrontación teórica de todos estos constructos alrededor de la noción *concepciones docentes*, la perspectiva teórica que se eligió para esta investigación fue la del *conocimiento de los profesores* (Gutiérrez, 2011; Porlán & Rivero, 1998).

Al principio, en momento inicial de la investigación, se contempló la definición propuesta por Morales y Bojacá en el año 2002 (citada en Hernández, 2013, p. 7): “una

concepción puede ser entendida como la conformación de una estructura resistente, interna y “coherente” en el maestro”. De allí mismo surgió el paso directo a contemplar la definición de *concepciones docentes* a partir del paradigma *del pensamiento del profesor* (Marcelo, 1987, citado en Morales y Bojacá, 2002; Hernández, 2012, Gutiérrez, 2011, entre otros); sin embargo, esta perspectiva, la cual propone la comprensión de las *concepciones docentes* desde una visión más cognitiva o psicológica (Marcelo, 1987, en Bojacá y Morales, 2002; Gutiérrez, 2012) no indicaba ser la más idónea para los diferentes intereses del docente-investigador en relación con las personas y condiciones contextuales del lugar de investigación. Por el contrario, y en contraste con la definición de las concepciones docentes desde *el pensamiento del profesor*, se encontró en los rastreos de antecedentes teóricos e investigativos (estado del arte) que continuaba haciendo el docente-investigador, que el paradigma del *conocimiento del profesor* (Marcelo, 2002, Gutiérrez, 2011 & 2012; Porlán & Rivero, 1998) se mostraba más acorde con los intereses investigativos propuestos, en especial porque allí se asumían variables de tipo contextual, social y antropológico del ejercicio docente situado. Desde allí se empezó a profundizar y proyectar en esa perspectiva teórica para la investigación en cuestión.

La adopción del *conocimiento de los profesores* como perspectiva teórica para la investigación permitió dos cosas: la posibilidad de asumir las *concepciones docentes* desde una perspectiva más social que cognitiva —fundamento que se buscaba— y la relación entre las categorías de *concepciones docentes* y enseñanza de la *oralidad*. A partir de este bagaje teórico se asumieron las *concepciones docentes* desde el *conocimiento de los profesores* a partir de Porlán & Rivero (1998) y en relación con la *oralidad* a partir de diversos trabajos desarrollados por la profesora Gutiérrez y que han sido referenciados a lo largo de este documento. Al respecto, frente a esta relación entre *concepciones docentes* y

oralidad desde el *conocimiento del profesor*, la investigadora Gutiérrez sostiene: “las concepciones [docentes en oralidad] se presentan como una estructura dada por el profesor a los conocimientos que son objeto de enseñanza, de donde entendemos que las concepciones forman parte del conocimiento del profesor”. (Gutiérrez, 2009; pp.47-48). En lo que respecta a una mayor profundidad teórica de esta relación entre *concepciones docentes-oralidad-conocimiento del profesor*, otros trabajos expuestos por la profesora Gutiérrez dan cuenta de ello.³

Adicionalmente se encontraron otras experiencias investigativas en los esfuerzos por establecer la relación anteriormente suscitada, tal es caso de los trabajos de Pinilla, *et al.* (2011,2012) los cuales contemplan las concepciones docentes sobre la enseñanza y evaluación de la oralidad en el contexto colombiano, asumiendo de igual manera la perspectiva teórica propuesta por Porlán & Rivero (1998) para comprender la relación *concepciones docentes-oralidad-conocimiento de los profesores*. En menor grado, los trabajos de Ballesteros & Palou (2005), y Santamarina (2011) aunque no relacionan directamente las categorías de *concepciones docentes-oralidad-conocimiento del profesor*, lo hacen desde otras perspectivas teóricas que de igual forma alimentan el espectro teórico sobre las concepciones docentes.

³ Se puede consultar, por ejemplo, la tesis doctoral de la profesora Gutiérrez “*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*”, del año 2011 de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”. De hecho, esta tesis doctoral es pilar y fundamento para las acciones investigativas de los maestrantes adscritos a la línea de investigación *concepciones docentes y prácticas pedagógicas* de la maestría en pedagogía de la lengua materna de la misma universidad. Otros trabajos investigativos sobresalientes en esta misma línea y en relación con la oralidad son los propuestos por la profesora Raquel Pinilla (2011 & 2012) y demás investigadores que trabajan con ella (en especial se hace referencia a ellos por hacer parte de la producción investigativa reciente en la Universidad Distrital. Los artículos de estas y otras investigaciones pueden ser accedidos desde la versión electrónica de la revista indexada llamada *Enunciación* <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc>).

La perspectiva *lingüístico-discursiva* de la *oralidad* desde el *conocimiento del profesor*

¿Qué se entiende por *conocimiento del profesor*?

Porlán & Rivero (1998) categorizan el *conocimiento del profesor* entre *dominante* y *deseable*, acudiendo a sus descripciones constitutivas y características. El *conocimiento dominante* del profesor, desde un saber disciplinar, se caracteriza por ser memorístico o enciclopédico, además está sustentado en creencias estereotipadas y teorías implícitas mas no a partir de la reflexión epistemológica del saber que imparte. En la forma de enseñar, el docente que posee un *conocimiento dominante*, utiliza formas transmisiva de información, otras veces su enseñanza es empírica o fenomenológica carente de fundamento teórico. En contraste, el conocimiento del profesor puede desarrollarse desde la postura de lo *deseable*, vinculando con esta idea, las prácticas educativas reflejadas por la autorregulación, la reflexión y dinamización teórica caracterizadas por la *investigación* del docente, soportada por meta saberes como el constructivismo, la teoría crítica y el pensamiento complejo propuesto por Edgar Morín (1977, en Porlán & Rivero, 1998, p.52).

La adopción de la perspectiva teórica del *conocimiento del profesor*, en relación con el grupo de profesores participantes en el proyecto investigativo, se dio en la intención de promover el ejercicio de la *movilización de sus concepciones docentes sobre la oralidad* bajo una perspectiva más social o antropológica (Cfr. Marcelo, 2002, p.45) que no concibiera sus acciones *disciplinares, didácticas o pedagógicas* sobre lo *lingüístico-discursivo* oral en las aulas de clase desde lo estrictamente cognitivo, sino que estas acciones inherentes del ejercicio docente pudieran ser entendidas más en la relación de *co-construcción discursiva oral* entre estos y los estudiantes. Para ello se mostrará de forma general cómo la oralidad fue concebida desde fundamentos *disciplinares, didácticos y*

pedagógicos (Cfr. Delgado & Sandoval, 2001; Gutiérrez, 2011; Hernández, 2012; Porlán & Rivero, 1998) característicos de la perspectiva del *conocimiento del profesor*.

En la investigación se habló de una perspectiva *lingüístico-discursiva* de la oralidad (Gutiérrez, 2011, Pinilla et al. 2011 & 2012; Vilá, 2011). Al hablar de ella se hizo énfasis especial en su *conocimiento*, necesario de adquirir tanto por el docente-investigador como por los profesores participantes en la investigación, en función de la movilización de sus concepciones docentes. Lo siguiente corresponde a los fundamentos *disciplinares, didácticos y pedagógicos* que propuso manejar la investigación para la *movilización de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la oralidad* a partir del *conocimiento del profesor* sobre la perspectiva *lingüístico-discursiva* oral:

Conocimientos disciplinares: hablar de una perspectiva lingüístico-discursiva de lo oral implica reconocer “un tratamiento desde múltiples ámbitos del conocimiento: social, lingüístico, antropológico, biológico, filosófico, étnico, literario, comunicativo, etc.” (Contreras, 2012; p. 263). En este orden de ideas, la apropiación teórica para el desarrollo de la investigación llevó a reconocer el conocimiento lingüístico-discursivo de la oralidad como un saber que no sólo se concentra en los *niveles lingüísticos* (gramática, sintaxis, léxico, fonética, etc.); este conocimiento sobre lo oral entra en contacto con otros niveles de la lengua como el paralingüístico, kinésico y proxémico (Contreras, 2012), pero también aquí entra otro tipo de conocimiento sobre lo oral perteneciente al dominio de lo *discursivo* como la coherencia y la cohesión discursiva y el dominio de géneros discursivos orales (Vilá, 2011), o el manejo de la cortesía, la modalización, la intención de los enunciados o la organización de las secuencias textuales del discurso como la descripción, la narración, la argumentación o la explicación (Palou et al., 2005). En este mismo sentido, conocer sobre la oralidad desde la perspectiva lingüístico-discursiva implica para la investigación

entender lo oral como *comunicación e interacción*, es decir, como el uso de la lengua oral que hace un hablante para expresar sus ideas, de ahí que la *competencia comunicativa* (Lomas & Tusón, 1993; Lomas, 2006; Palou *et al.*, 2005) haga parte de este conjunto disciplinar. No se puede olvidar, por supuesto, que también todo desarrollo lingüístico-discursivo contempla el uso de lo oral enmarcado en unas *condiciones contextuales* (Vilá, 2011, p 4) entonces, según el grado de formalidad que se requiera, el control de tiempo de quien hablar y del que escucha y el reconocimiento de reglas sociales, serán aspectos que connotarán el uso contextualizado, discursivo y comunicativo oral. Para finalizar este aparte, al hablar de fundamentos disciplinares de la oralidad, en esta investigación también se hizo reconocimiento de los trabajos que Gutiérrez (2009); Núñez (2012) y Palou, *et al.* (2005, pp. 37-41) los cuales ofrecen las *dimensiones de la oralidad*, que nos permiten observar las esferas sobre las cuales se mueve la acción discursiva oral.

Conocimientos didácticos: para movilizar las concepciones docentes sobre la enseñanza de la oralidad de dos maestros de lengua castellana en educación básica primaria, el conocimiento disciplinar no era suficiente; se necesitaba de un conocimiento didáctico del contenido (Shulman 1986, en Gutiérrez, 2010, pp. 26-27) que vinculara de forma coherente y armónica el *saber* que sobre la oralidad poseían los profesores y que expresaban en su *decir* con el *saber-hacer* contextualizado en las aulas de clase. Era común en las primeras observaciones que se hicieron a los profesores en pleno ejercicio de clase que ellos, conocedores iniciales y en proceso sobre el conocimiento del contenido oral (disciplinar-teórico) mostraran algo diferente en la acción didáctica. Por tal motivo se pensó, para el momento de intervención metodológica de la investigación, en buscar la armonía entre el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido (CDC) (Shulman, citado en Gutiérrez, 2010). Esto llevó a dos acciones puntuales: la

primera asumir el conocimiento de los profesores desde la apropiación de un fundamento del *conocimiento didáctico del contenido* y la segunda que este ejercicio partiera desde la misma experiencia de enseñanza de los profesores involucrados. Con lo anterior, para movilizar sus concepciones sobre la enseñanza de la oralidad, se evitaba que el conocimiento didáctico fuera solamente teórico. Se optó entonces por la estrategia metodológica de proponer las secuencias didácticas (Dolz & Pasquier, 2000; Vilá, 2005) sobre los géneros discursivos orales intermedios o secundarios (Vilá, 2005) para trabajar en el aula la perspectiva lingüístico-discursiva de la oralidad formal en su dimensión didáctica. Fue así como se le pidió a los maestros que, partiendo de sus experiencias de aula con los estudiantes, propusieran el diseño de secuencias didácticas para trabajar con ellos la *oralidad formal*, una oralidad diferente a la coloquial, caracterizada por la elaboración lingüístico-discursiva del estudiante quien la expresará mediante la utilización de géneros discursivos en el ámbito académico, tales como una entrevista, una discusión, una dramatización, etc.; el trabajo del docente-investigador consistió en sugerir la contemplación de elementos disciplinares, didácticos y pedagógicos al respecto, pero en última instancia los docentes eran quienes decidían qué conocimientos vincular a sus prácticas orales situadas en las aulas.

Conocimientos pedagógicos: Pérez (2009) sostiene que:

Es posible mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje con el conocimiento y uso de unos marcos teóricos que nos permitan llevar a cabo una verdadera reflexión sobre esta práctica, para que actuemos según un pensamiento estratégico que haga que nuestra intervención pedagógica sea coherente con nuestras intenciones y nuestro saber profesional (p.302).

En lo que respecta a los estudiantes en relación con el aprendizaje de la lengua oral, la misma autora comenta:

No hay lugar para la interacción dentro del aula. A no ser que se varíe esta metodología, que tendrá que volverse más participativa y abierta, no se podrá abordar el enriquecimiento expresivo de los educandos, ni mejorar sus estrategias de lengua oral. (p.302).

Al hablarse de saber profesional, mejorar o cualificar las prácticas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de lo oral con el conocimiento docente, etc. se alude a cualidades del conocimiento disciplinar y didáctico del profesor; no obstante, al tratarse de que las formas de enseñanza deben ser más abiertas y participativas se está empezando a conjugar los saberes disciplinares y didácticos del profesor en relación con una visión de formación del estudiante, es decir, se considera que un conocimiento sea pedagógico en la medida que contempla al educando como un ser activo en el proceso educativo. Siguiendo a la misma autora, esta sostiene además que: “la función social de la enseñanza es la formación integral de la persona” (p.303).

Para entender lo anterior sobre el conocimiento pedagógico y en especial relacionado con la oralidad, es necesario reflexionar primero un poco más sobre lo que podemos entender como conocimiento pedagógico por sí solo. Siguiendo las ideas de Álvarez (2010) compartimos la visión general de que un conocimiento pedagógico:

Las situaciones propias del aula de clases evidencian unos procesos internos que tienen que ver con todos los aspectos que caracterizan a un modelo pedagógico - cómo se enseña, cómo se evalúa, cómo se establecen las relaciones maestro-estudiante, con el conocimiento- y unas relaciones sociales - procesos de intercambio, relaciones de autoridad y de poder, vínculos afectivos -, todo ello, como lo señalan Flórez y Moreno (2006): "Atravesados por factores emocionales [...] En un aula

de clases que refleja una pequeña escala dinámica social con toda su complejidad implícita" (Martín-Barbero, 1996; Moreno, 1999, citados por Flórez y Moreno, 2006, p. 151), (p.20).

En resumidas cuentas, al hablar de conocimiento pedagógico se hace referencia a la forma como el profesor concibe y desarrolla el hecho de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, mediado por su relación e interacción con ellos. Ahora, en lo que respecta al conocimiento pedagógico sobre la oralidad preguntas como ¿Para qué enseñar oralidad? ¿Cuál es su finalidad formativa? ¿Qué beneficios le trae a la vida de un estudiante? ¿Qué le aporta en su formación como persona y sujeto social? son algunos de los posibles cuestionamientos que un docente se pueda hacer.

Desde la noción de interacción, en la perspectiva del conocimiento pedagógico, Álvarez (2010) nos brinda lo siguiente:

En este marco de referencia [pedagógico] es posible considerar que los profesores, al identificar sus concepciones sobre enseñanza, aprendizaje e interacción comunicativa en el aula [...] reflexionen críticamente sobre el contenido pedagógico que enseñan [...] [es decir, reflexionen sobre], los significados que negocian, construyen e interpretan con sus estudiantes en la interacción en el aula y en los procesos de comunicación que en ella ocurre. (p.24).

Con lo anterior se quiere sustentar que toda práctica pedagógica distingue ciertas concepciones del docente acerca las formas de interacción social —y en este caso de interacción discursiva oral— con sus estudiantes. Dicho de otra forma: la forma en que el docente conciba su interacción social y discursiva oral con sus estudiantes, en virtud de los eventos de enseñanza y aprendizaje de la oralidad, va a determinar la postura pedagógica que de ella tiene.

El conocimiento pedagógico sobre la perspectiva lingüístico-discursiva oral propuesto en esta investigación, junto con el disciplinar y el didáctico expuestos anteriormente, intentó la movilización de las concepciones pedagógicas de los docentes involucrados en la investigación a partir de la propuesta del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2004 en Miranda, 2012) entendido como un prolongación del interaccionismo social propuesto por Vygotsky, donde las prácticas discursivas orales son concebidas como un proceso social de construcción praxeológica y colectiva de conocimiento, mediado por prácticas situadas del lenguaje donde intervienen lo lingüístico, lo paralingüístico, lo prosódico, pero también lo discursivo y por ende lo interaccionista. (Cfr. Bronckart & Dolz, 2004, en Miranda; 2012; Cfr. Gutiérrez, 2011).

Se pretendió aquí proyectar la oralidad como una actividad del lenguaje situada en los contextos definidos para los profesores participantes en la investigación y sus estudiantes, donde confluye la interacción social mediada por el discurso, los géneros —o los textos, según el ISD— las unidades lingüísticas, comunicativas y semióticas (Bronckart & Dolz, en Miranda). En esta concepción de la enseñanza de la oralidad desde lo pedagógico, social y cultural, se incluye la noción de co-construcción discursiva (Gutiérrez, 2011), donde la oralidad surge como la construcción conjunta, situada y mediada por los discursos del docente y los estudiantes, todos expuestos a constante interacción discursiva, en función de la construcción colectiva de los aprendizajes escolares.

En síntesis, desde el conocimiento pedagógico se intentó con el ISD proponer la movilización de las concepciones de los maestros involucrados sobre la enseñanza de la oralidad a través de la sugerencia de prácticas lingüístico-discursivas orales en las aulas donde docentes y estudiantes interactuaran entre sí, posibilitando la expresión de sus

pensamientos y emociones, mediados por el trabajo cooperativo y la co-construcción de conocimiento y de discurso oral.

Conclusiones

El presente documento intento ubicar los fundamentos teóricos elegidos por el docente-investigador encargado para llevar a cabo la movilización de las concepciones docentes de dos profesores sobre la enseñanza de la lengua oral en el aula de lengua castellana de primaria, en una institución de carácter privada ubicada en un barrio al sur de la ciudad de Bogotá, Colombia. Como se indicó desde el comienzo, las líneas aquí expuestas tratan exclusivamente la ruta investigativa que, aunque sin desconocer relaciones contextuales, se asumió alrededor de lo teórico.

El primer aspecto teórico fue tratado alrededor de la problemática para definir el concepto de *concepciones docente*. Se expresó que para interpretarlas es necesario distinguir entre un vasto cuerpo de producciones teóricas e investigativas, cuyas fronteras son sutiles y confusas. No obstante, durante el ejercicio de exposición teórica, se opta por la denominación de las concepciones docentes a partir del conocimiento del profesor, paradigma de corte contextual y socio-antropológico planteado por Porlán & Rivero (1998) y desarrollado recientemente, en relación con la enseñanza de la oralidad, por Gutiérrez (2011). Gracias a los trabajos investigativos de Gutiérrez y otros investigadores se puede hallar la relación teórica para esta investigación entre las categorías concepciones docentes (desde el conocimiento del profesor) y enseñanza de la oralidad.

Por último, frente al concepto de oralidad, se ofrece la perspectiva lingüístico-discursiva oral (Gutiérrez, 2011, Pinilla *et al.*, 2011 & 2012; Vilá, 2011) y se propone

teóricamente su fundamentación, en relación con las concepciones docentes, a partir del conocimiento del profesor. Se despliegan así categorías teóricas que proponen lo disciplinar, lo didáctico y lo pedagógico para la enseñanza de la oralidad.

En lo referente a la función de relacionar puntual y claramente las perspectivas teóricas expuestas con la propuesta de intervención metodológica con los maestros participantes de esta experiencia investigativa, para el ejercicio de *movilización de sus concepciones docentes sobre la enseñanza de la oralidad*, no se mencionan aquí los procedimientos que dieron paso a dicha movilización de concepciones. Lo relacionado con la metodología investigación-acción, la elección de talleres para trabajar con maestros, el diseño y desarrollo de sus propias secuencias didácticas para aplicarlas luego en sus aulas y con sus estudiantes; los datos empíricos recogidos de sus discursos y sus acciones didácticas, los instrumentos utilizados para obtener dicho corpus y en definitiva los resultados que demuestran o no la movilización de las concepciones docentes sobre oralidad es un trabajo que en estos momentos está en etapa de cierre final. Tal vez más adelante propongamos un articulado relacionando estos elementos con el cuerpo teórico aquí expuesto en función de entender mejor los fundamentos de la investigación aquí suscitada.

Bibliografía

ALVAREZ, L. (2010). *El pensamiento del profesor(a): concepciones implícitas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la interacción comunicativa desde una reflexión crítica*. Tesis magistral universidad nacional de Colombia, facultad de ciencias humanas instituto de investigación en educación, Bogotá, D.C.

CONTRERAS, I. (2012). "Fundamentos teóricos para el estudio de la oralidad". En: *La oralidad en contextos diversos: aportes investigativos para su discusión y comprensión*. Editorial Kimpres Ltda. pp. 261-282.

DELGADO, E. & SANDOVAL, S. (2001). *La formación de docentes: concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas*. Bogotá: Universidad pedagógica nacional.

DOLZ, J. & PASQUIER, A. (2000). “Una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de Educación Primaria”. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Último acceso 10/11/14. Disponible en http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2033_escribop.pdf.

ELLIOTT, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Cuarta edición. Ediciones Morata, S.L. (pp.176-190).

GUTIÉRREZ, Y. (2009). “La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en la educación media”. En: *Reflexiones y experiencias de investigación sobre la oralidad y la escritura*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. pp. 35-52.

_____ (2010). “La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia”. En revista *Infancia Imágenes*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Vol. 9, N. 2. Pp.24-34.

_____ (2011). *Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas sobre la lengua oral en la escuela Colombiana actual: un estudio sobre el desarrollo de la competencia discursiva oral en la Educación media*. Tesis doctoral. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

_____ (2012). “La investigación sobre el conocimiento del profesor y sus perspectivas para el estudio de concepciones didácticas y disciplinares en la enseñanza de la lengua materna”. En Soler, S. (Comp.) *Lenguaje y educación. Aproximación desde las prácticas pedagógicas*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia. Pp.79-105.

HERNÁNDEZ, D. (2012). “Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza”. En revista *Enunciación* Vol. 17 No. 1/ enero-junio de 2012 .pp. 40-54.

_____ (2013). *Concepciones de los docentes de primaria sobre la enseñanza de la escritura: pervivencias y transformaciones*. Tesis magistral. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

LOMAS, C. & TUSÓN, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. España. Paidós Ibérica.

LOMAS, C (2006). “El trabajo pedagógico con la palabra en la educación lingüística y literaria”. En: *pedagogía de la palabra, revista internacional Magisterio*, edición 23.

MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac

_____ (2002). "La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar: una revisión personal". En Perafán y Adúriz-Bravo (Coomp.): *Pensamiento y conocimiento de los profesores: debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Pp.45-60.

MIRANDA, F. (2012). "Los géneros: una perspectiva interaccionista". En: *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*. Ed. Vervuet. pp. 69-85.

MORALES, R. & BOJACÁ, B. (2002). *Concepciones de los maestros: ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula?* Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

MORENO, M. (2002). "El pensamiento del profesor: evolución y estado actual de las investigaciones". En Perafán y Adúriz-Bravo (coomp.): *Pensamiento y conocimiento de los profesores: debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Pp.61-78.

NÚÑEZ, M. (2012). "Espejos y ventanas: dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo" En: *La oralidad en contextos diversos: aportes investigativos para su discusión y comprensión*. Editorial Kimpres Ltda. pp. 21-40.

PALOU, J. & BALLESTEROS, C. (2005). "Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral". En Vilá, M. (Coord.), *El discurso oral formal: Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Editorial Graó. pp. 101-114.

PALOU, J. & BOSCH, C.(coord.). (2005). *La lengua Oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. Editorial Graó

PEREZ, C. (2009). "La lengua oral en la enseñanza Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales". En: revista *Didáctica, Lengua y Literatura*. Vol. 21. Pp. 297-318. Universidad Complutense. Madrid. Último acceso 10/11/14. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110297A>

PINILLA R., et al. (2011). "Hallazgos iniciales sobre la evaluación de la oralidad en el aula". En revista *Enunciación* Vol. 16, No. 1/ enero- junio. pp. 70-83

_____ (2012). "Concepciones y prácticas de los profesores sobre la evaluación de la oralidad". En revista *Enunciación* Vol. 17, No. 2/ julio-diciembre. pp. 56-74

PORLÁN, R. & RIVERO A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Díada Editora S.L.

PORLÁN, R. *et al.* (2010). “La progresión de las concepciones de los futuros profesores de primaria sobre la metodología de enseñanza”. En revista *Dezembro* Año 14 N°. 18. pp. 169-206. Último acceso 10/11/2014. Disponible en www.colectivoeducadores.org.a

SANTAMARINA, M. (2011). “Análisis de las concepciones del profesorado de Educación Infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: un estudio de casos”. En Revista *Enunciación*. Vol. 16. N.2./julio-diciembre. Pp.87-99.

VILÁ, M. (Coord.), (2005). *El discurso oral formal: Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Editorial Graó.

VILÁ, M. (2011). “Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria”. En revista *Leer.es*. Universidad de Barcelona. Último acceso 10/11/2014. Disponible en http://leer.es/recursos/hablar/detalle//asset_publisher/3fAFCQK7mwkO/content/6criterios-para-ensenar-lengua-oral-en-la-educacion-obligatoria-montserrat-vila-i-santasusana.