

## LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN EL CAMPO DEL LENGUAJE: PERSPECTIVAS ACTUALES

Yolima Gutiérrez Ríos<sup>1</sup>

Recibido: 2 de abril de 2013. Aceptado: 3 de mayo de 2013

### Resumen.

Este artículo plantea la discusión alrededor de algunos retos actuales que demandan los procesos de formación pedagógica y la construcción de conocimiento en el campo del lenguaje en la perspectiva de favorecer el desarrollo profesional de los profesores de lengua y literatura.

Se busca el reconocimiento de nuevos escenarios para la formación docente que contemplen mejoras en la actuación del maestro en el aula desde procesos de acompañamiento y reflexión en torno al conocimiento didáctico del contenido, y especialmente, se analiza su “conocimiento didáctico del contenido lingüístico-discursivo oral”, con fundamento en sus concepciones disciplinares y didácticas acerca de la enseñanza de la lengua oral.

**Palabras clave:** Didáctica del lenguaje, Conocimiento profesional del profesor, Profesor de lengua castellana

### Abstract:

This article establish the discussion about some current challenges, this challenge demanding processes of pedagogical training and the construction of knowledge in the field of language in the perspective of the professional development of teachers of language and literature.

This article seeks the recognition of new scenarios for teacher training covering improvements in the performance of the teacher in the classroom from processes of accompaniment and reflection in lathe to the didactic knowledge of content, and especially, it analyzes the “teacher’s didactic knowledge of the oral linguistic-discursive content”, based on their disciplinary and didactic conceptions of oral language teaching.

**Key words:** Didactics of language, teacher's professional knowledge, Spanish as mother tongue teacher

### Introducción

Las reflexiones sobre la formación pedagógica en el campo del lenguaje que a

---

<sup>1</sup> Profesora Titular en el área de Lengua Castellana y Literatura, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori y catedrática en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia). E-mail: yolimagr@yahoo.es

---



continuación se presentan, surgen de los resultados de la experiencia investigativa del grupo “Lenguaje, Cultura e Identidad” de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en los niveles de Educación Básica, Secundaria, Media y Superior y particularmente de los resultados del “Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas sobre la lengua oral en la escuela colombiana actual”.<sup>2</sup> Se trata de estudios de corte interpretativo o hermenéutico de la educación lingüística, cuyos aportes nos han permitido reconocer diversas tensiones, aperturas y necesidades en este campo. En particular, planteamos algunas líneas de acción que favorecen el desarrollo profesional del profesor y que se derivan de preocupaciones relacionadas con los cambios y renovaciones curriculares de los programas de formación pedagógica y la prevalencia de una brecha profunda entre lo que se desea y proclama para la formación lingüística de las presentes y futuras generaciones de maestros y lo que realmente ocurre en las aulas de lengua de los diferentes ciclos escolares.

En Colombia, los programas de docencia en Lengua Materna y Literatura han avanzado sustancialmente de una formación centrada en la gramática y la estructura de la lengua a un énfasis comunicativo, humanista e investigativo. Esta transición obedece entre otras razones, a que en las últimas décadas, las investigaciones alrededor del lenguaje han incorporado aspectos socio-antropológicos y filosóficos de la teoría social y tópicos de la teoría crítica de la enseñanza. No obstante, sigue siendo objeto de preocupación el evidente distanciamiento entre los marcos epistemológicos, disciplinares y metodológicos y los aspectos problemáticos de la realidad escolar.

Para abordar aspectos relativos a esta disyuntiva partimos de los estudios realizados en torno al “conocimiento profesional<sup>3</sup> del profesor” (Shulman, 1986; Schön, 1983, 1992; Marcelo, 1987; Porlán, 1987, 1989; Martín Del Pozo y Porlán, 1999; Perafán y Adúriz-Bravo, 2005; Grossman, 2005, entre otros.) en la perspectiva de reconocer las implicaciones actuales del “conocimiento profesional dominante” y del “conocimiento profesional deseable”. También adoptamos algunas categorías de la Teoría Antropológica de la Didáctica<sup>4</sup> de Chevallard (1997), de la Teoría de las Situaciones Didácticas (TAD) de Brousseau (1990, 1991) y la Didáctica de las Lenguas

---

<sup>2</sup> Tesis doctoral, dirigida por las Doctoras María Elvira Rodríguez y Gladys Jaimes de Casadiego. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

<sup>3</sup> Cuerpo de conocimientos adquiridos y utilizados por los profesores en sus actividades docentes (Calderhead, 1988).

<sup>4</sup> Una perspectiva que estudia la esencia de la enseñanza y el aprendizaje desde una descripción y análisis sistémico. Lo cual supone que la focalización de un objeto de investigación y no puede desconocer la injerencia de los demás agentes que conforman el sistema didáctico.

---

de Bronckart (1985; 2007), cuyos aportes liminares a las didácticas específicas<sup>5</sup>, hoy constituyen conceptos de referencia fundamentales para comprender los procesos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de los saberes.

En este marco planteamos entonces, la discusión alrededor de algunos retos actuales que demandan los procesos de formación pedagógica y la construcción de conocimiento en el campo del lenguaje en la perspectiva de configurar líneas de acción para la formulación de propuestas de formación docente encaminadas a favorecer el desarrollo profesional del profesor de lenguas<sup>6</sup>.

## **Análisis**

“Enseñar la lengua materna” como dice Bronckart (1985), puede sonar paradójico, en tanto es la actividad educativa más difundida del mundo, la más exigente e ingrata y a la vez, la que con mayor frecuencia fracasa. Las investigaciones actuales sobre didáctica del lenguaje tienen distintas líneas de orientación, pero casi todas coinciden en la complejidad que entraña para el docente, transponer el conocimiento lingüístico-discursivo en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, planteamos la reflexión crítica sobre la enseñanza de las lenguas a partir de dos puntos centrales: 1. La didáctica del lenguaje como campo de formación y 2. La reflexión sobre los sistemas de creencias, concepciones y representaciones en la construcción de conocimiento en el campo del lenguaje.

### **1. La didáctica del lenguaje como campo de formación**

La nueva situación social y educativa, supone cambios vertebrales en las políticas de formación docente que impulsan las Facultades de Educación y las Normales Superiores en pos del mejoramiento de los procesos de formación docente inicial y continua. Sin embargo, uno de los mayores retos en la formación profesional

---

<sup>5</sup> Sin duda, la *Didáctica Magna* de Comenio (1657) es la piedra angular de la didáctica como campo de conocimiento y aporta al estudio del “conocimiento base” (ámbito norteamericano) o del contenido (ámbito alemán) de una materia y su tratamiento propio da lugar a las didácticas específicas o didácticas de los contenidos disciplinares.

<sup>6</sup> El plural de lenguas obedece a que se aborda un objeto de saber con múltiples realidades (aborda a la vez el campo de la teoría y la práctica escolar y extraescolar) y lenguas de enseñanza, propias de nuestra sociedad contemporánea donde cada vez son mayores los retos de la educación lingüística y la diversidad de sus ámbitos de estudio.

---



de maestros sigue siendo la búsqueda de relaciones comprensibles y coherentes entre teoría, práctica y realidad escolar, lo cual ha generado fuertes críticas a los programas de formación docente debido al énfasis academicista sustentado en el dominio de los contenidos de las disciplinas, que a pesar de ser indispensable resulta insuficiente para el desempeño de los docentes en los distintos contextos educativos y para la atención a la gran diversidad de grupos poblacionales.

Si duda, la incorporación de nuevas competencias profesionales y la apertura de nuevas líneas de investigación aportan a este cometido, aunque se sigue cuestionando la desarticulación entre la investigación y la práctica pedagógica, situación que dificulta el avance del conocimiento pedagógico y didáctico, nucleares en la identidad docente, revelando cierta inmutabilidad del conocimiento para enseñar. Por ello, consideramos fundamental resignificar el lugar y las condiciones de construcción de los saberes pedagógico y didáctico inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje profesional y la manera cómo estos pueden reconfigurarse en los dos contextos de formación profesional pedagógica formales: Los pregrados (formación inicial) y los posgrados (formación especializada y permanente) que también comprometen cursos, diplomados, programas de formación permanente de docentes (PFPD), etc.

Cabe señalar que en las últimas décadas ha tomado gran fuerza otro contexto potencialmente formativo que hemos denominado “Formación autodirigida no formal”, representado en grupos de docentes e investigadores que de manera autónoma deciden crear espacios para la investigación, la reflexión y el intercambio de experiencias, mediante su vinculación a grupos de estudio, grupos de investigación y redes de maestros.

En Colombia y en diferentes países, la constitución de redes pedagógicas evidencia la apertura de los maestros a nuevas posibilidades de formación continua y de cualificación docente<sup>7</sup>. Indiscutiblemente, el espíritu colegiado de los grupos de investigación que operan mediante redes constituye un nuevo desafío y un espacio de formación permanente e integral que favorece el desarrollo profesional del docente, fortalece otras formas de interacción y sobre todo, potencia la confluencia de pensamientos y discursos interesados en transformar las realidades escolares y sociales

---

<sup>7</sup> La Red Colombiana para la Transformación de la Formación docente en Lenguaje surge del interés de distintos grupos de investigación provenientes de distintas universidades del país (Distrital, Nacional y del Valle, entre otras) por el campo del lenguaje; Red IRES surge como iniciativa de las Universidades de Sevilla, Madrid y Cádiz (España), la Red TEBES como propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional (México) y la Red CEE desde la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia); Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad, entre otras.

---

(Jaimes, Bojacá y Morales, 2006).

Si bien, este contexto alternativo de formación es el que más se acerca a transformar la rígida separación epistemológica entre teoría y práctica y el que mejor ejemplifica las posibilidades de diálogo interdisciplinar, tropieza con dificultades como la lenta progresión de concepciones disciplinares y didácticas del profesor que dificultan el análisis de la realidad educativa y la intervención transformadora de dicha realidad, debido al carácter arraigado de concepciones y prácticas y a su aparente funcionalidad. Esta circunstancia, pone de manifiesto, la naturaleza de las “prácticas sociales de referencia”<sup>8</sup> y en consecuencia, la necesidad de las decisiones reflexionadas acerca de qué comportamientos e ideas cambiar y por qué hacerlo en el marco de acciones investigativas (dirigidas o autodirigidas) consecuentes con las problemáticas identificadas en el contexto escolar particular (García y García, 1989).

Además, estos esfuerzos autodirigidos de colectivos de maestros, demandan un proceso de legitimación por parte del Estado y de los órganos de dirección educativa, especialmente para los profesores de Educación Preescolar, Básica Primaria y Media, por cuanto sus publicaciones, proyectos e innovaciones derivados de estos contextos potencialmente formativos, aún no son reconocidos como evidencias de actualización permanente y en consecuencia, como aportes a su promoción en el escalafón docente.

Planteamos entonces, que las dificultades manifiestas en los contextos formativos mencionados, se sitúen en la reflexión sobre la ausencia, abandono o escepticismo de una formación pedagógica y didáctica del profesorado; lo cual implica, fortalecer el estatuto epistemológico de la didáctica del lenguaje y su contribución a trascender enfoques lineales y estructuralistas hacia perspectivas más globales e integrales.

En este sentido, nos proponemos aportar al debate sobre la pedagogía y la didáctica como saberes fundantes del hecho educativo desde la actividad reflexiva, orientada a confrontar, explicitar y refinar las propias concepciones provenientes del modelo pedagógico en el que fuimos formados. En primer lugar, compartimos con Litwin (1997) que el discurso de la pedagogía se orienta a la interpretación de las “prácticas educativas” en su sentido amplio; es decir, se interesa por las interacciones entre sujetos que participan en contextos escolares y no escolares; de ahí que diversos profesionales (psicólogos, comunicadores sociales, trabajadores sociales, maestros,

---

<sup>8</sup> Esta noción fue introducida por Martinand (1986) para ampliar la de “Transposición didáctica” de Chevallard (1997) en la perspectiva de analizar la dimensión epistemológica de la práctica pedagógica.

---



entre otros) aborden su estudio. Por su parte, el discurso de la didáctica se orienta a la interpretación de las “prácticas de enseñanza” y se apoya en los aportes de distintas teorías interpretativas sobre fenómenos relacionados con la enseñanza, sin que esto signifique que dependa absolutamente de otras disciplinas.

Además, reconocemos que el papel de la didáctica en la evolución del conocimiento a través de la historia, ha sido siempre el de comprender los saberes que la ciencia produce y los que circulan en el mundo de la vida en la perspectiva de “desarrollar el cómo, es decir, la manera y el método para acceder de modo directo y extraordinario al patrimonio de saberes” (Zambrano, 2005, p.169). En este proceso el papel de la pedagogía es fundamental en cuanto actúa como la vía para hacer posible ese cómo, aludiendo a las formas y dispositivos de distribución del capital cultural implicados en la relación trídica escuela-enseñanza-aprendizaje y sus vínculos con las realidades económica, cultural, social y política de un país.

Así, pues, la pedagogía no sólo expresa unas formas de decir, sino también de actuar, por ello, es considerada como la ciencia que se ocupa del proceso educativo y si bien se preocupa por el hacer, a través de la enseñanza<sup>9</sup>, no se reduce a ella, sino que llega allí para posibilitar la formación del sujeto (prácticas de enseñanza y proyecto educador) en la perspectiva de construir un saber en un marco cultural<sup>10</sup>.

La pedagogía como saber reflejado en el discurso de un grupo social concita a comprender las relaciones que establecen los sujetos, consigo mismos, con otros, con la escuela y con la sociedad. En Colombia los desarrollos de este planteamiento los ha realizado Zuluaga (1987) y su equipo desde una perspectiva foucaultiana que propone entender la pedagogía como un saber; es decir, como "un conjunto de conocimientos de niveles desiguales (cotidianos o con pretensión de teóricos), cuyos objetos son enunciados en diversas prácticas y por sujetos diferentes" (p. 193). El saber pedagógico (Zuluaga, 1987; Zambrano, 2005) o el conocimiento pedagógico (Shulman, 1986), se entiende entonces, como una categoría global que configura la relación entre “sujeto de verdad”, aquello que se nombra como la escuela y sus prácticas y, el “sujeto de saber que reflexiona, piensa y estudia al “sujeto de verdad”.

La didáctica por su parte, se orienta al análisis “micro” de las situaciones de

---

<sup>9</sup> Zuluaga (1987, p. 36) entiende la enseñanza como un "acontecimiento cultural y de saber" donde ocurre la unión de saberes y prácticas pedagógicas de las cuales emerge la voz del maestro y como deudora de la *Didáctica Magna* de Comenio, quien le otorgó su momento de "individualización" (Zuluaga, 1993, p. 119).

<sup>10</sup> Este contexto cultural es el que sirve de base a las pedagogías críticas actuales para asumir la pedagogía como discurso.

---

enseñanza y aprendizaje y por tanto, focaliza las especificidades de los saberes y sus formas de apropiación (cómo se trasponen y comunican los saberes, qué relaciones se establecen entre el maestro, el educando y el objeto de saber). De este modo, la mayor preocupación de la didáctica son los aprendizajes y los dispositivos de enseñanza en el aula. Es por esto que se considera un espacio propicio para la investigación, desde la perspectiva de una ciencia social, lo cual le otorga un carácter de disciplina científica. Al respecto Zambrano (2005, 2006) explica que al ser la didáctica *un espacio de reflexión* de los saberes sociales, científicos, escolares y tecnológicos, se considera un campo de investigación que explica los modos de aprendizaje, las prácticas y los discursos. Por ello, no sólo comunica un saber, sino que también lo crea y propone.

De este modo, la pedagogía encarna una *reflexión axiológica* en torno al acto educativo y la didáctica una *reflexión epistemológica* en torno a la relación del conocimiento con el sujeto, por medio de símbolos, cuyos contenidos explican el lugar de los sujetos, sus concepciones, sus modos de pertenencia y las imágenes que se van construyendo. Así, la pedagogía focaliza la naturaleza social del saber y las prácticas efectivas en la escuela y la sociedad y, la didáctica explica este saber. La didáctica adquiere su propia identidad cuando recoge de la pedagogía y de diversas disciplinas, los insumos necesarios para constituirse y a la vez, delimita su distancia y aproximación a éstas.

Situados en este marco científico de la didáctica, es importante llamar la atención sobre su organización en conjuntos de disciplinas, ciencias y problemas que delimitan su objeto<sup>11</sup>, lo cual supone, por una parte, que estas disciplinas juegan un papel decisivo en su autonomía y en la construcción de un metadiscurso sobre el aprendizaje escolar y por la otra, que los estudiosos de las disciplinas le apuestan al funcionamiento de los conceptos de referencia de la didáctica.

Hasta aquí y desde la didáctica como disciplina científica y, en particular, como una ciencia social, consideramos que se cuenta con un saber para una mejor comprensión de la práctica pedagógica y una orientación hacia la búsqueda de relaciones en los niveles teórico y práctico. En este punto, la acción didáctica cobra sentido y en el campo del lenguaje adquiere su especificidad en la enseñanza de la lengua, gracias a los esfuerzos realizados por teóricos del lenguaje especialmente,

---

<sup>11</sup> La Didáctica experimenta dos tipos de investigación: las investigaciones en Didáctica (buscan comprender los procesos de aprendizaje a través de los saberes) y las investigaciones sobre las Didácticas (indagan en torno al conjunto de acciones que operan en las distintas disciplinas escolares).

---



durante la segunda mitad del siglo XIX y la primera del siglo XX, cuyos aportes sentaron las bases para la construcción de un metadiscurso sobre la enseñanza de la lengua en la escuela, generándose un movimiento científico que desembocó en la necesidad de dilucidar el estatuto epistemológico de la didáctica de las lenguas y sus proyecciones como campo científico de desarrollo reciente en pos de ganar una autonomía disciplinar<sup>12</sup>.

Se trata de la construcción de un discurso crítico sobre la enseñanza, emergiendo una serie de interrogantes relacionados con la razón de ser de una didáctica de las lenguas: ¿cuál es el conocimiento lingüístico susceptible de ser enseñado y comprendido en la escuela?, ¿cómo ocurre el proceso de transformación o transposición en el aula?, ¿cuáles son los saberes y las prácticas lingüísticas de referencia de la enseñanza de la lengua materna? Así, la didáctica de las lenguas se orienta a dar respuesta a una serie de interrogantes relacionados con las finalidades de su enseñanza, los objetos de saber, las estrategias, la progresión y la evaluación de los aprendizajes, entre otros.

Estos y otros interrogantes configuran la aspiración de consolidar una didáctica de las lenguas como disciplina científica autónoma, la cual ha venido dotándose no sólo de principios, hipótesis, enfoques conceptuales, métodos y resultados propios del conocimiento científico, sino también de aportes investigativos que han dado lugar a unos fundamentos teóricos de gran solidez (Bronckart, 1985; Núñez y Romero, 2003).

Se trata de una didáctica informada y autónoma que logra transponer y adecuar los objetos de saber de disciplinas afines (la psicología, la sociología, la historia, la lingüística, etc.) y se caracteriza por una renovación de la *reflexión epistemológica* sobre el método mismo de la enseñanza de la lengua materna, constituyendo un camino abierto a los formadores de formadores e investigadores. Esta consideración se complementa con la de Camps (2006), quien proyecta que el objeto de estudio de la Didáctica de las Lenguas es la complejidad del sistema didáctico y la necesidad de elaborar un conocimiento particular sobre este sistema. Por tanto, la Didáctica de las Lenguas es un espacio de “disciplinariedad”<sup>13</sup>, por cuanto sus ámbitos de estudio e investigación son esferas heterogéneas de actividad que incorporan otros dominios de la

---

<sup>12</sup> Uno de los momentos más trascendentales para la didáctica de las lenguas ocurre en la década del noventa cuando surge la discusión entre posiciones praxeológicas diferentes a posiciones descriptivas o explicativas (Alto, 1992; Bouchard, 1992, citados por Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009), que dan cuenta de una importante transformación en este campo.

<sup>13</sup> Término acuñado por Bazerman y Prior, 2005 (citados por Camps, 2006).

práctica social que también constituyen disciplinariedad. Es decir, integra de manera dinámica lo histórico, lo situado, la producción de conocimiento y, las relaciones y representaciones sociales implicadas en la práctica.

En consecuencia, consideramos que la lengua es a la vez objeto de conocimiento y uso; objeto de enseñanza y aprendizaje e instrumento de mediación y en este sentido compartimos con Dolz, Gagnon y Mosquera (2009) que:

La didáctica de las lenguas es una disciplina que estudia los fenómenos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y la lengua o las lenguas enseñadas. La didáctica de las lenguas aborda las interrelaciones y las interdependencias entre estas instancias que constituyen una totalidad organizada, denominada sistema didáctico. Su objeto central puede ser identificado como el estudio de la transmisión y apropiación de las lenguas, en particular, sobre los procesos de construcción de prácticas y de conocimientos lingüísticos desarrollados en el contexto escolar. (2009, p. 118)

De ahí que su objeto de enseñanza difiera de los objetos de enseñanza de otras disciplinas escolares. La Didáctica de las Lenguas, de una parte se construye sobre los instrumentos y condiciones sociales y culturales, históricamente creados, y de otra, atiende a un conocimiento dinámico, siempre en construcción (Camps, 2006). Desde la perspectiva de sistema didáctico, existe una interdependencia entre los elementos que giran alrededor de la tríada profesor-estudiante-saber lingüístico, lo cual significa que no puede entenderse, por ejemplo, el conocimiento escolar desligado de las características del contexto y de los estudiantes, como tampoco de las características de los contenidos, de las concepciones de docentes y estudiantes, de los medios y estrategias didácticos, etc. En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas como sistemas de actividad requieren de investigación específica en espacios dinámicos y cambiantes.

La anterior perspectiva, nos plantea entonces, pensar la didáctica del lenguaje como campo de formación, cuyo proceso reflexivo, dinámico e interactivo aporta a la construcción de nuevo conocimiento y a la resignificación de la profesionalidad docente.

## **2. La reflexión sobre los sistemas de creencias, concepciones y representaciones en la construcción de conocimiento en el campo del lenguaje**

---



Situados en el empeño de considerar la didáctica del lenguaje como campo de formación y en consecuencia de investigación, consideramos que emergen retos fundamentales en esta tarea, uno de los cuales tiene que ver con la responsabilidad compartida entre formadores de formadores y profesores en formación y en ejercicio, frente al diseño y desarrollo de su propio desarrollo profesional. La validez didáctica de este reto, reside en el favorecimiento de espacios de reflexión sobre las intersecciones entre los marcos teóricos y metodológicos y las condiciones reales del ejercicio profesional docente.

Lo anterior sugiere, que las instituciones formadoras especialmente las universidades articulen los avances en los campos disciplinares con la indagación sobre la realidad de la escuela y la sistematización de las prácticas pedagógicas; dado que un gran número de las investigaciones que se desarrollan en los espacios de formación docente, son investigaciones estrictamente disciplinares, alejadas de las dinámicas cotidianas de la escuela. Rockwell y Mercado plantean esta necesidad en los siguientes términos:

La tarea de conocer la práctica docente en tanto objeto de estudio, implica un trabajo de investigación al que actualmente se le concede aún poco espacio en las instituciones de formación docente (...) Planteamos el trabajo de investigación como necesario, no solo para enfrentar de otra manera la formación y la capacitación de maestros, sino para avanzar en el conocimiento de una de las zonas más oscuras de la teoría educativa; nos referimos a las formas concretas de existir del quehacer docente en el ámbito de su realización: el de la vida diaria escolar. (1988, pp. 65-78)

Así mismo, es igualmente importante el desarrollo de investigaciones orientadas al seguimiento e impacto de las mismas propuestas de formación docente desarrolladas como un diálogo necesario entre investigación y práctica. En este marco planteamos la importancia de la actualización del conocimiento profesional del profesor y en particular de su “conocimiento didáctico de contenido” (en adelante, CDC) como un conocimiento deseable y posible de reconfigurar mediante procesos de reflexión en contextos potencialmente formativos. La reflexión *en y sobre* la práctica entendida no sólo como la acción de analizar la propia experiencia, sino de verbalizar la realidad para comprenderla y modificarla, posibilita la actualización del CDC, esto es, del proceso de transformación del conocimiento que los profesores tienen de la materia o de un tópico

---

específico en representaciones escolares comprensibles.

El CDC representa la combinación adecuada del conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico y el didáctico, a través de un proceso de reflexión-acción-reflexión en los siguientes términos:

- a) Reflexión sobre los marcos teóricos
- b) Reflexión sobre la preparación para la acción.
- c) Reflexión sobre la acción en situación

Este acercamiento al estudio de la acción didáctica, permite dilucidar cómo ocurre este proceso interactivo (relaciones entre agentes) e interpretativo (relaciones con los conocimientos). Ahora bien, en el campo del lenguaje este proceso se orienta al microanálisis de la acción didáctica mediada por los gestos profesionales del maestro. Esto es, estudiar las condiciones de interacción discursiva en situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, las modalidades discursivas presentes en los objetos de enseñanza, la negociación de significados, el proceso de transferencia y/o apropiación de los conceptos; las concepciones que subyacen frente al objeto discursivo, los obstáculos y resistencias, etc.

De lo anterior y a modo de ejemplificación respecto a la potencialidad del Conocimiento Didáctico del Contenido Lingüístico (CDCL), surge en el ámbito investigativo, la necesidad de construir una didáctica de la lengua oral debido a circunstancias socio-históricas y pedagógicas que sustentan, por una parte, la ausencia de una enseñanza sistemática y reflexiva de la oralidad en el contexto escolar y por la otra, el ideal de la escuela contemporánea de formar ciudadanos con un dominio discursivo oral que se constituya en factor de inclusión en diversos ámbitos de la acción social y que favorezca la democratización de las interacciones que las niñas, niños y jóvenes establecen con el mundo actual en el ejercicio de su ciudadanía y de su participación responsable en el espacio público común.

La emergencia de estas dos realidades paralelas, revela la complejidad del abordaje de la oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje y en consecuencia, la necesidad de un saber disciplinar y didáctico representado en una categoría que hemos denominado “conocimiento didáctico del contenido lingüístico-discursivo oral”, cuya construcción aporta a la transformación de los saberes intuitivos y las prácticas ocasionales que caracterizan los usos orales en la escuela.

Por ello, consideramos que el profesor de lengua castellana necesita construir un

---



“conocimiento didáctico del contenido lingüístico-discursivo oral”, representado en su capacidad para apropiar la naturaleza interdisciplinar de la oralidad, su dimensión retórica y lingüístico discursiva, así como su dimensión literaria, antropológica y sociocultural, para hacerlas comprensibles a los estudiantes, mediante la adecuación, resignificación e integración de saberes, cuya selección y secuenciación sea coherente con las estrategias, actividades, materiales, criterios de evaluación y en últimas, responda a las características del contexto escolar y social particular.

Volvemos a tocar aquí, la necesidad de que los programas de formación y actualización docente en el campo del lenguaje, tengan en cuenta dispositivos de formación en los que entra en juego la interrelación entre la teoría y la práctica<sup>14</sup> desde la construcción de saberes didácticos específicos. Para tal fin, es necesario que los programas de formación docente tengan en cuenta, los sistemas de concepciones y saberes de los profesores sobre la ciencia, la enseñanza y el aprendizaje, dadas sus implicaciones en la construcción del conocimiento escolar.

Particularmente, hemos centrado nuestra atención en caracterizar y analizar las concepciones<sup>15</sup> de los profesores sobre la enseñanza de la oralidad, y, en establecer hipótesis acerca del conocimiento profesional deseable y de la posible progresión<sup>16</sup> de este conocimiento frente a esta manifestación del lenguaje y hemos encontrado que la autoconfrontación desde la reflexión *en* y *sobre* la acción aporta en gran medida a la desestabilización de concepciones que amparan la ausencia de una tradición pedagógica alrededor de actividades lingüísticas como la oralidad, lo cual confirma la necesidad de estudiar el conocimiento profesional del profesor de lengua y particularmente, su conocimiento didáctico del contenido lingüístico-discursivo oral.

### **Conclusiones y retos**

En suma, defendemos la necesidad de identificar y priorizar las problemáticas específicas de la educación lingüística desde la didáctica del lenguaje como campo de formación en la perspectiva de teorizar sobre aspectos derivados de la complejidad del

---

<sup>14</sup> El estatus científico otorgado a la didáctica de las lenguas, contribuye a crear la coherencia imprescindible entre la teoría y la práctica, lo cual reafirma la necesidad de un conocimiento profesional docente, capaz de superar este reto (Núñez y Romero, 2003).

<sup>15</sup> Entendemos las concepciones como el conjunto de ideas y formas de actuar de los profesores en torno a la enseñanza y aprendizaje de una materia o de un tópico específico de ésta.

<sup>16</sup> Reconocemos el carácter evolutivo de las concepciones de los profesores y, en consecuencia, la implicación de un componente epistemológico que juega un papel estructurador, bloqueando o dinamizando, fragmentando o integrando, parcelas importantes de su conocimiento profesional.

---

sistema didáctico.

Especialmente, se requiere fomentar la reflexión sobre los marcos teóricos que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los discursos y actuaciones, tanto de los formadores de formadores como de los profesores en formación están mediatizados por un sistema de creencias, concepciones, representaciones y saberes que obstaculizan la construcción de nuevos marcos teóricos y no permiten cambios en el diseño y desarrollo de la acción. Por ello, es importante que los programas de formación docente tengan en cuenta su visibilización y confrontación en la perspectiva de modificarlos.

Hemos podido constatar que la movilización de concepciones que afectan las prácticas pedagógicas es un proceso lento que requiere de la reflexión dirigida o autodirigida, a partir del análisis de los discursos y de las prácticas que los mismos maestros realizan. La palabra actúa como mediadora entre la intención reflejada en los planes académicos, los syllabus, planeación de secuencias didáctica, proyectos, etc., y la realización representada en la videoscopía de las clases, los diarios de campo, las memorias, actas, etc. Por tanto, regresar a la palabra dicha (oral y/o escrita) y a la acción realizada, ayuda a construir nuevas posibilidades de acción.

Así mismo, la reflexión sobre la preparación para la acción, posibilita acompañar los procesos de formación pedagógica y el diálogo de saberes entre el formador de formadores, el profesor en formación y el profesor en ejercicio, a partir de la observación de la práctica misma desde un enfoque totalizador. Este modo de reflexión incide en el ámbito de la formación inicial y centra su atención o promueve la práctica desde la práctica misma. De este modo, nos acercamos a la toma de decisiones, la planeación de acciones, la provocación de conflictos, la emergencia de incertidumbres, la ruptura de creencias, concepciones y representaciones sociales y sobre todo, la construcción de una identidad con la profesión docente.

Además, la reflexión sobre la acción en situación sugiere la autoconfrontación con la propia práctica y el despliegue de estrategias y recursos para promover procesos de reflexión conceptual y experiencial. Este modo de reflexión incide tanto en el ámbito de la formación inicial como en la formación permanente y en la formación autodirigida-no formal y centra su atención o estimula el pensamiento sobre el contenido del pensamiento del profesor. La observación de experiencias propias o de otros posibilita confrontaciones con la realidad y facilita los intercambios a partir de esta realidad. En sí, las auto y hetero-observaciones y la planificación de dispositivos didácticos, ayudan a situar, a reconceptualizar la práctica y a diseñar nuevas situaciones

---



de intervención en el aula.

Es necesario entender la formación de docentes como procesos de acompañamiento orientados a introducir mejoras en la actuación en el aula y fomentar un pensamiento sobre el contenido del pensamiento del profesor, un pensamiento sobre los marcos teóricos y metodológicos, un pensamiento sobre la práctica pedagógica y un pensamiento sobre la acción en la práctica para conseguir una toma de conciencia que movilice a los programa de formación docente en la gestión y transformación de creencias, concepciones y representaciones sociales en torno a las realidades de la escuela actual.

Dado que el objetivo de toda investigación es provocar rupturas en el sentido común, consideramos que es conveniente dar respuesta a los retos metodológicos desde el desarrollo de competencias para la investigación educativa, especialmente desde la investigación cualitativa, en la perspectiva de que el maestro capture las microgénesis, rescate las voces de los actores y las analice e interprete. Se trata entonces, de promover la aproximación émica y holística al espacio escolar, a fin de potenciar triangulaciones de métodos, de participantes y de perspectivas que indudablemente aportan a la construcción de nuevos escenarios de conocimiento, a la modernización de la escuela o su adaptación a los cambios sociales y por supuesto, a la reconstrucción de la identidad profesional de los profesores.

### Referencias Bibliográficas

- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿Un desafío para la enseñanza?* París: UNESCO.
- Brousseau, G. (1990 y 1991). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las Matemáticas? (Primera parte) En *Enseñanza de las ciencias*, 8(3), pp. 259-267, (Segunda parte) En *Enseñanza de las ciencias*, 9(1), pp. 10-21.
- Camps, A. (Coord.). (2006). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. España: Graó.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Dolz, J., Gagnon, R., y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141.
- Grossman, P. (2005). Un estudio comparado: Las fuentes del conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del inglés en secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-17
-

- Gutiérrez, Yolima. (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. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jaimes, G.; Bojacá, B., y Morales, R. (2006). Las redes como espacios de formación. En Secretaría de Educación Distrital, Red Distrital de Lectura y Escritura y Universidad Francisco José de Caldas, *Redes del lenguaje en la acción educativa*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito Capital.
- Litwin, E. (1997b). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: A. W. De Camillioni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Martinand, J. L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.
- 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.
- Núñez, M. P., y Romero, A. (2003). *Investigación en didáctica de la lengua e innovación curricular*. España: Universidad de Granada.
- Perafán, G., y Adúriz-Bravo, A. (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Universidad Pedagógica Nacional-Bogotá: Editorial Nomos.
- Porlán, R. (1989). Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.
- Porlán, R. (1987). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la Escuela*, 1, 63-70.
- Rockwell, E., y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 4. España: Universidad de Sevilla.
- Shön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. NY: Basic Books.
- Shulman, L. S. (1986a). Those who understand: Knowledge growth in teaching. En *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Zambrano, A. (2006). *Los hilos de la palabra. Pedagogía y Didáctica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, Pedagogía y Saber*. Colección Seminarium. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
-