

*Artículo original Recibido: 10/01/2017. Aceptado en forma revisada: 27/11/2017*

*Consideraciones sobre el concepto de concepciones y sus implicaciones en el proceso de enseñanza.*

*Considerations about of the concept of conceptions and its implications in the teaching process.*

[Rutsely Simarra Obeso](#)<sup>1</sup> & [Liliam Cuartas López](#)<sup>2</sup>

**Corporación Universitaria Rafael Núñez**

*“Si nuestro pensamiento es sencillo y claro,  
Estamos mejor equipados para alcanzar nuestras metas”.*

A. Beck

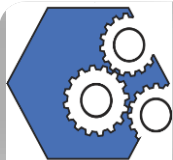
### **Resumen**

El presente artículo, muestra de manera muy sucinta una panorámica referente al concepto de concepciones en el ámbito de los procesos de enseñanza. Dicho objetivo, coadyuva a ampliar el concepto de concepciones para el trabajo de investigación acerca de *“La oralidad en la primera infancia: prácticas de enseñanza y discursos en torno a su desarrollo”*. El grupo de estudio al avanzar en el proyecto, consideró importante indagar la realidad educativa con respecto a discursos y prácticas de los maestros, que llevan a cabo su labor con niños en educación inicial con respecto al desarrollo de la oralidad; percatando que dicho

---

<sup>1</sup> Docente Corporación Universitaria Rafael Núñez. Profesional en Lingüística y Literatura. Universidad de Cartagena. Magíster en Lingüística Universidad Nacional de Colombia. Bogotá [rutsely.simarra@curnvirtual.edu.co](mailto:rutsely.simarra@curnvirtual.edu.co)

<sup>2</sup> Docente Corporación Universitaria Rafael Núñez. Licenciada en Español y Literatura. Universidad de Córdoba. Magíster en Lingüística Universidad Nacional de Colombia. Bogotá [liliam.cuartas@curnvirtual.edu.co](mailto:liliam.cuartas@curnvirtual.edu.co)



fenómeno social había que estudiarlo, porque los docentes se detienen a pensar poco sobre las concepciones que subyacen en su práctica educativa.

**Palabras claves:** concepciones, maestros, prácticas de enseñanza, procedimientos, saberes, epistemológico.

### **Abstract.**

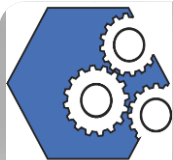
This article, shows in a briefly way a panoramic about the concept of conceptions in the field of teaching processes. The above objective will help to increase the concept of conceptions from the research about "Orality in early childhood: teaching practices and discourses around its development". When advancing in the project our study group considered as important to enquire into the educational reality about teachers' practices and discourses, which develop their work with children in early education regarding to the development of orality; realizing that the above social phenomenon should have to be studied. Firstly, because teachers do not stop to think about their conceptions and secondly because a few times they reflect around their teachers' work.

**keywords:** conceptions, teachers, teaching practices, procedures, knowings, epistemologic.

### **Introducción**

La oralidad es una de las habilidades comunicativas más importantes para el desarrollo de los seres humanos, a través del binomio escucha y habla, las personas van adquiriendo y desarrollando sistemas comunicativos con los cuales pueden interactuar socialmente.

De acuerdo con González, M (2007), la oralidad responde al proceso de socialización primaria en el cual el niño se sitúa en los parámetros de la cultura de su respectiva comunidad de hablantes. En esta interacción, va apropiando un conjunto de saberes, estrategias, normas



que lo hacen competente en términos comunicativos, para participar de diferentes procesos lingüísticos. Porque a través de la oralidad se aprende tanto la cultura como la cosmovisión de una determinada comunidad.

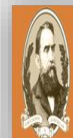
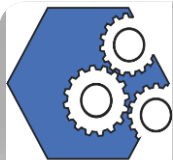
Las habilidades comunicativas que engloban la oralidad corresponden a la escucha y al habla. La primera habilidad, se entiende como una función lingüística básica que se desarrolla tempranamente; en este proceso

“convertimos el lenguaje hablado en imágenes mentales significativas. Al escuchar seleccionamos sonidos que uno desea oír para percibirlos de manera clara y ordenada. Esta facultad está relacionada con el lapso de atención, el cuidado y la concentración. Al saber escuchar nos permite entablar buenas relaciones personales y sociales” (González, M. 2007).

La segunda habilidad comunicativa, el habla, consiste en hacer uso práctico de nuestro idioma, es una herramienta para lograr diferentes propósitos comunicativos: pedir, ordenar, informar, expresar nuestra subjetividad, etc. Es modificable de acuerdo a quien sea el interlocutor y de los intereses del hablante.

En el dominio de la escucha y del habla los hablantes adquieren la competencia discursiva que en términos de Fernández (1991), consiste en “*la capacidad de interaccionar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido que se perciban como un todo coherente y adecuado a la situación y al tema*”. Considerando parte de las implicaciones de este planteamiento, la oralidad, será entendida como una práctica cultural, cognitiva y comunicativa por cuanto implica la apropiación de un sinnúmero de referentes, signos, realidades que posibilitan la participación en los diferentes escenarios de convivencia social, y la definición de rutas apropiadas cuando el interés esté centrado en su enseñanza.

A propósito del planteamiento anterior, el desarrollo de una pedagogía de la oralidad tendría como propósito fortalecer las competencias orales en los sujetos de aprendizaje, al



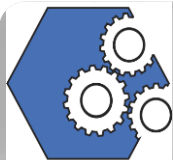
posibilitar en los aprendientes el reconocimiento de diferentes tipos de discurso, estrategias discursivas, manejo del lenguaje, reconocimiento de los interlocutores y la planificación de la actividad discursiva en el marco de la apropiación valoración y difusión de sus acervos culturales.

Es bien sabido que [...] por medio de la oralidad es que el niño va organizando su realidad, el mundo, y la vida cotidiana y empieza a construir su modelo de mundo (Gilma Torres, asesora especializada FUCAI). En este mismo sentido de la reflexión, Gottfred y Lybolt (2006), señalan que las investigaciones recientes sobre el desarrollo de las lenguas maternas ilustran que la adquisición del lenguaje durante los años pre -escolares de un niño es crucial para el pensamiento, para la solución de problemas, la comunicación a escala social y el funcionamiento académico y, que si estas destrezas se potencian durante este periodo, los niños pueden convertirse en pensadores formales, conversadores, lectores y buenos redactores durante toda su vida.

De acuerdo con Bigas (1996) la escuela contribuye al desarrollo del lenguaje porque desde un punto de vista social:

El lenguaje permite la comunicación entre las personas de forma que se convierte en instrumento útil de socialización, a la vez que sirve para satisfacer las necesidades básicas, para expresar sentimientos, para regular el comportamiento de los demás, etc. Ésta es, quizá, la función más evidente y la que, por lo tanto, guía la mayoría de actividades que se preparan en la escuela. (p.2).

Sin embargo, y ante lo que se plantea en este conjunto de reflexiones, cabe preguntarse si los docentes en los diferentes niveles y grados de enseñanza reconocen los alcances, contribuciones, posibilidades, etc., que aporta el lenguaje durante la formación de las personas y en la vida misma. Cabe interrogar sobre el sentido y la pertinencia de estimular el lenguaje, de indagar por las formas en que se aborda esta enseñanza en los primeros niveles de educación y por lo que asumen y comprenden los docentes por oralidad y finalmente que



aspectos del lenguaje se han privilegiado en la escuela, con respecto a este cuestionamiento expone Bigas (2011) que en la escuela

[...] durante muchos años, el lenguaje escrito ha sido el centro de atención y de preocupación máxima entre los enseñantes; el lenguaje oral no era considerado objeto de enseñanza estructurada. Se exigía a los alumnos su competencia, sin más, como si a ésta se llegara de forma natural, por el simple hecho de hablar.

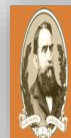
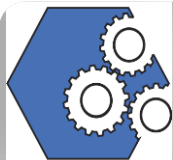
El tratamiento de lo oral en la escuela poco ha contado con un verdadero reconocimiento, los maestros suponen un alto grado de apropiación y un desempeño óptimo en lo que respecta a las capacidades y competencias orales de los estudiantes que llegan a las instituciones educativas; no obstante, el registro sistemático y evaluativo de estas potencialidades, el desarrollo de actividades coherentes con este saber se diluyen en la cotidianidad de la escuela, observándose prácticas de enseñanza desconectadas en el saber, en el decir y en el hacer.

Jaimes Carvajal y Rodríguez (1997) consideran que: “La práctica de la oralidad implica además de la organización de conceptos, la estructuración de un ambiente escolar que propicie el ejercicio de la palabra de manera fundamentada y significativa”. (p., 36). Esto es, un reconocimiento de la oralidad en sus diferentes dimensiones e importancia, que garantice un proceso de abordaje distinto al que se ha venido manejando hasta ahora.

En este sentido, Vásquez (2010), señala que

Una didáctica de la oralidad es más que llevar al aula las prácticas orales informales de la vida cotidiana. [...] cuando el maestro decide enseñar algún aspecto, tema o género de la oralidad debe desconfiar de la presunta naturalidad de esta mediación comunicativa. (p.2).

Por ello, propone generar condiciones para el logro de unas competencias y unos desempeños apropiados y conectados con la realidad social, cultural y educativa que



demandan los tiempos actuales. Siendo, así las cosas, cabría preguntarse por las prácticas de enseñanza y los discursos de los docentes con respecto al manejo de la oralidad en la escuela, en términos de las concepciones, fundamentos, formas de enseñanza y referentes curriculares, culturales, teóricos y propios que se evidencian en su quehacer.

### ***Análisis de la literatura.***

A propósito de la realidad descrita anteriormente, desde el año 2016 se viene adelantando la investigación “*La oralidad en la primera infancia: prácticas de enseñanza y discursos en torno a su desarrollo*”, en la que se pretende develar las prácticas de enseñanza y discursos de los maestros sobre el desarrollo de la oralidad en la primera infancia en escuelas de los departamentos de Córdoba (Montería) y Bolívar (Cartagena), partiendo principalmente de la identificación de las concepciones, enfoques y didácticas de los maestros en las prácticas de enseñanza de la oralidad en el contexto de la primera infancia.

Para la investigación en mención, uno de los interrogantes formulados indaga por los referentes discursivos y conceptuales que poseen los docentes en educación inicial con respecto a la oralidad y a su enseñanza; con este cuestionamiento se pretende lograr una aproximación a las concepciones que subyacen en los maestros cuando se proponen la enseñanza de la oralidad.

En función de este interés, se consideró fundamental en términos conceptuales y metodológicos, realizar en primer lugar una revisión teórico - conceptual en artículos y materiales escritos sobre las apreciaciones de expertos e investigadores sobre el concepto de concepciones, sus implicaciones y entendidos. Para comprender con amplitud, los aspectos relacionados con este asunto para desde allí construir una mejor interpretación de las concepciones que se evidencia en el hacer de los maestros en educación inicial con respecto a la enseñanza de la oralidad.

Partiendo de lo anterior, en una definición preliminar, se afirma que:

Al hablar de concepción se alude a una o varias ideas que se forman en la mente de un individuo. Lo que permite identificar como una persona concibe algo, y de esta manera lo lleva a su práctica diaria, para nuestro caso, el quehacer de los docentes.

En este mismo orden de ideas, se hará un recorrido de diferentes autores acerca el concepto de concepciones.

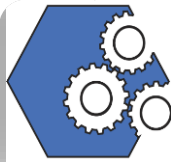
En palabras de Porlán, Rivero García & Martín del Pozo (1997), al referirse a las concepciones, desde una perspectiva epistemológica, la plantean como:

al conjunto de ideas y formas de actuar que tienen los profesores, que guardan relación más o menos directa con el conocimiento escolar y con su proceso de construcción y facilitación sean estas ideas de un nivel más epistemológico, filosófico, estricto, psicológico, didáctico-curricular, metodológico experiencial, o se manifiesta de forma tácita o explícita (p. 161).

Visto así, las concepciones de los educadores están relacionadas con sus niveles de formación, sus saberes específicos, o sus creencias. De esta forma, en el ejercicio docente, o en las prácticas dentro del aula, se ven reflejado los planteamientos, o estructuras mentales del maestro, que nos muestra como éste a partir de su visión de mundo, lleva a cabo su ejercicio docente. Las concepciones, se convierten en una herramienta que posibilitan conocer la forma de pensar de los docentes, y como dichos esquemas o paradigmas cognitivos, hacen que actúen en sus actividades pedagógicas de esa manera.

Para ampliar un poco el concepto, se profundizará a través de las definiciones planteadas por algunos autores acerca el concepto de concepciones.





Para cumplir con este propósito se presenta a continuación los avances del ejercicio de rastreo conceptual en torno a la definición del termino Concepciones en el ámbito de los procesos pedagógicos.

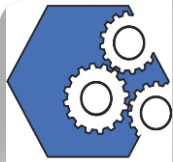
Se iniciará el recorrido con las consideraciones de Figueroa y Páez (2008). Las peritas, realizaron una investigación acerca del “Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica”. Aunque la temática está abordada a nivel universitario, servirá como guía para ampliar el significado del término concepciones. A partir de los propósitos del estudio se cuestionó por los a las siguientes preguntas: ¿cuáles son los procesos de pensamiento que activan los docentes universitarios durante sus acciones didácticas? ¿Qué características didácticas predominan en su práctica pedagógica? ¿Cómo piensa el docente cuando está enseñando?. Los anteriores interrogantes, llevaron a analizar la práctica pedagógica de los docentes con el propósito de develar los procesos de pensamiento que activa durante sus acciones didácticas.

Las autoras abordaron la temática desde el punto de vista de las cogniciones, pero asociadas a ese saber cómo proceso cognitivo. Que el maestro tenga claridad conceptual, con su conocimiento didáctico y práctico dentro del aula, para llegar a un proceso sistemático que permite resolver problemas y realizar un aprendizaje significativo. Debe haber correspondencia entre la concepción y el actuar docente.

Figueroa y Páez (2008) sostienen que el pensamiento pedagógico del docente se constituye:

...a partir de la integración de sus creencias, y está conformado por el conjunto de ideas, concepciones, opiniones, principios y teorías implícitas que posee sobre su quehacer didáctico; este concepto tiene una prospectiva amplia dada la complejidad y subjetividad del área temática examinada. (p.113)



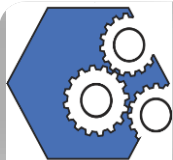


Se puede establecer, que las expertas presentan el concepto de pensamiento pedagógico con un nivel de complejidad, ya que, al analizar las cogniciones y forma de pensar de los maestros, reflejarán sus acciones, las cuales podrían ser positiva o negativa, para el primer de los casos podremos encontrar un agente activo, reflexivo, analítico, y para el último, un individuo que no sabría cómo llevar la labor docente, por no tener unos fundamentos teóricos. Es decir, irreflexivo y no sistemático. Por otra parte, las investigadoras afirman que se necesita realizar prácticas investigativas que permitan un proceso de reflexión, para poder interpretar las concepciones.

Figueroa y Páez (2008), concluyen por ejemplo que

El área temática asociada con el pensamiento del profesor es una línea de investigación compleja, predominantemente subjetiva, singular y empapada de múltiples variables, es por ello, que se requiere de prácticas investigativas que tiendan más hacia la reflexión que a la descripción; el propósito básico de la investigación sobre el pensamiento del profesor es la búsqueda de explicación sobre las concepciones, teorías implícitas, creencias, formas de intervención comunicacional en el aula, acciones didácticas y muchos otros elementos de carácter subjetivos que prevalecen durante una práctica educativa. (p.115).

De esta forma, las concepciones de los educadores están ligadas a sus ideas, pensamientos, juicios teóricos, que implícitamente influyen en el ejercicio docente. Cuando el maestro se fundamenta en bases teóricas sólidas, con un enfoque pedagógico claro su labor educativa será mejor. Al analizar el pensamiento de los maestros requerimos obligatoriamente mirar sus prácticas desde un proceso investigativo reflexivo, para poder develar sus acciones didácticas dentro y fuera del aula. Para estudiar los pensamientos de los docentes se debe examinar la práctica pedagógica y las concepciones que tenga, lo que permitirá definir cómo influye el pensamiento sobre la acción.



Al indagar sobre el tema de concepciones, se encuentran también, algunos estudios interesantes como el de Mellado Jiménez (1996) en su investigación “*Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria*” quien contempla en sus postulados que desde la didáctica general

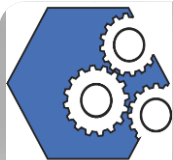
El paradigma del pensamiento del profesor ha aportado numerosos resultados sobre el pensamiento y la práctica de los profesores. El profesor no es un técnico que aplica instrucciones, sino un constructivista que procesa información, toma decisiones, genera rutinas y conocimiento práctico, y posee creencias que influyen en su actividad profesional (p. 289).

Si analizamos lo planteado por Marcelo (citado en Mellado 1996), se entiende que todos los docentes tienen *dogmas, asentimientos* que de una u otra forma influyen en su actividad pedagógica. De esta forma, se infiere que los maestros van efectuando un saber concreto de la disciplina que enseñan, con el propósito de hacerla entendible a sus alumnos. Y, es a partir de ese constructivismo que ejercen dentro del aula, que se refleja todos los planteamientos, conocimientos, de sus concepciones.

En este mismo orden de ideas Koballa y Crawley (1985) sostiene que la creencia o concepción implica una convicción o valoración sobre algo. Dicho de otra forma, la ejecución es acto indispensable para dar a conocer las ideas que se tiene sobre algo.

En el trabajo realizado por Mellado Jiménez (1996, p. 290) uno de los objetivos de su investigación fue “conocer las concepciones sobre la ciencia y sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias de una muestra de colectivos de profesores: maestros especialistas en ciencias y licenciados en ciencias al final de su etapa de formación universitaria, y compararlas con sus conductas docentes al impartir una lección de ciencias”.

Mellado Jiménez, (1996) al realizar los antecedentes de su investigación acerca de la relación entre las concepciones de los profesores de ciencias y la práctica del aula, en los resultados hallados encontró dos tendencias distintas. En la primera, descubrió una



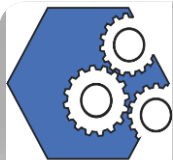
correspondencia entre las concepciones de los profesores sobre la naturaleza de la ciencia y su conducta docente dentro el aula con investigadores como (Ballenilla 1992; Brickhouse, 1990; Cachapuz, 1994; Gallagher, 1991). Y en la segunda línea, los siguientes eruditos (Benson, 1989; Duschl y Wright, 1989; Lederman, 1986; Lederman y Zeidler, 1987), descubrieron en sus indagaciones que no existía relación entre las concepciones sobre la naturaleza de la ciencia de los profesores y su comportamiento en el aula. Ante lo expuesto, afirma, Lederman (citado por Mellado, 1996) que esto último podría darse probablemente por algunos factores como: “las restricciones del currículo, las políticas administrativas, las actitudes de los profesores sobre los estudiantes y el aprendizaje”.

En concordancia con lo anterior, López (1994) en su trabajo de investigación “El pensamiento del profesor sobre el conocimiento de los alumnos”. Sostiene que no siempre las concepciones que plantean los docentes en sus discursos reflejan en su práctica lo que ellos afirman. El autor describe y analiza las concepciones de dos profesores de primaria sobre el conocimiento de los alumnos, presentando información como la siguiente:

Un maestro se sitúa en una perspectiva constructivista de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias, mientras que el otro profesor, aunque desarrolla una práctica tradicional, incorpora ciertos elementos de constructivismo simplificado. Son de datos empíricos derivados de un estudio de casos en el que se aplican un conjunto de técnicas etnográficas a lo largo del desarrollo de la investigación (59).

En los ejemplos citados en el caso *de las concepciones del docente Luis*, no se preocupa por los interrogantes que los estudiantes tienen, lo que le interesa es simplemente las respuestas correctas de sus alumnos. *Mientras que Juan, el otro maestro* demuestra que las concepciones y contestaciones de los alumnos son una manera de interpretar la realidad y resignificar su visión de las cosas.

Se puede inferir, que las concepciones de los docentes son indispensables en la ejecución de las tareas dentro del aula, pero algunas veces, lo que ellos profieren en sus



discursos, no coincide con sus acciones. De esta forma, se hace necesario también tener presente las concepciones de los educandos.

Siguiendo en esta panorámica de ideas, López (1994) afirma que

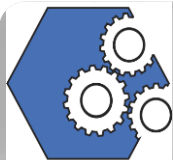
Dentro de ese entramado de creencias o estructura conceptual, el pensamiento de los profesores sobre el conocimiento de los alumnos, se configura como uno de los ejes fundamentales del pensamiento didáctico docente que soporta o impide el cambio y evolución de la práctica escolar hacia el modelo de enseñanza constructivista...

Del anterior pensamiento, se puede inferir que para exista un buen proceso en el sistema educativo, por parte de los maestros, es vital que las concepciones de estos, se encuentren ligadas al conocimiento que ellos posean de sus estudiantes. A partir de esos saberes, el docente puede realizar un proceso de reflexión cuidadoso referente sus alumnos. Lo que permitirá, conocer un poco más a los educandos y las competencias académicas de los dicentes.

Otro estudio, es el de Macchiarola de Sigal (1998: 18) quién analizó

Los actores en el aula, específicamente al actor docente, su pensamiento o conocimiento profesional abordando el análisis de su estructura y naturaleza, más que su contenido. [...] En primer lugar, porque el profesor es un mediador entre el alumno y su cultura. Su pensamiento, sus creencias, sus teorías implícitas, lo llevan a decidir y actuar de diversas maneras. Para entender estas mediaciones se hace necesario, entonces, estudiar y analizar su pensamiento (p.18).

La tesis de la anterior investigación, se fundamenta en la premisa de que los cambios en el proceso de enseñanza se basan en primer lugar en el pensamiento del docente; lo que permite en primera instancia crear estrategias para la de formación de los maestros, y, en segundo plano cambiar o rediseñar el currículo.



Desde esta perspectiva, por parte del grupo investigador, conocer los pensamientos de los docentes, con una implementación correcta de estrategias, ayuda a que los docentes conozcan sus fortalezas y debilidades, sucintando en ellos pensamientos críticos, lo que les permitirá reestructurar así, sus concepciones, desde las que orientan un saber pedagógico.

Para reforzar lo anterior, se analiza el concepto de Elliot (1990:93) “El conocimiento profesional consiste en teorías prácticas o en marcos conceptuales – categorizaciones de problemas prácticos, sus explicaciones y soluciones que subyacen a las prácticas profesionales”

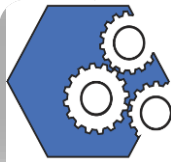
Las concepciones dan significado a las experiencias de los maestros, produciendo distintos tipos de enseñanza, esta a su vez pueden resolver lo inconvenientes que se les presente a los docentes en el aula, o modificar sus concepciones por la práctica misma.

Las anteriores definiciones, permitirán al grupo investigador ubicar algunas reflexiones alrededor del significado de concepciones, con el propósito de rastrear los referentes conceptuales y enfoques pedagógicos que poseen los docentes en educación inicial con respecto a la oralidad y su enseñanza.

### ***Resultados.***

Con respecto a los planteamientos, reflexiones y consideraciones sobre el asunto de las concepciones del docente en el proceso de enseñanza, los expertos coinciden en señalar la complejidad, subjetividad, singularidad que envuelve el concepto y su desarrollo. Por cuanto, esta construcción está mediada e incidida por los conocimientos, los paradigmas, las experiencias, el nivel de formación y los referentes particulares conectados con cada maestro.

En términos epistemológicos, una concepción está asociada a las ideas y formas de actuar del maestro, con las formas de pensamiento y paradigmas que subyacen la realidad de éste. Una concepción, se conecta con el conocimiento escolar que se ha elaborado y puede



estar interconectado con referentes epistemológicos, metodológicos o didácticos que se manifiestan de forma tácita o explícita en el actuar o en el decir del maestro.

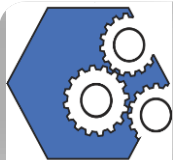
Con respecto a los nexos entre concepciones y procedimientos, se plantea que las concepciones se construyen desde las experiencias del quehacer didáctico, desde las cuales se pueden reflejar comportamientos positivos o negativos dependiendo del rol que asuma el maestro en el ejercicio de la enseñanza.

En cuanto a la relación entre concepciones y ámbito disciplinar, cabe señalar, que estas se estructuran por los dogmas y paradigmas que posee cada persona. Esto se evidencia, en la forma en que el docente va efectuando el saber concreto en la disciplina. Mellado, plantea en dos grandes tendencias a propósito de esta consideración, por un lado, la estrecha vinculación de los docentes con los fundamentos y esencias del campo disciplinar con lo que implica su hacer práctico. Es decir, un discurso en estrecha relación con la acción en el quehacer pedagógico y por otra parte, la no existencia de relación entre la naturaleza de la ciencia y el comportamiento de los docentes en el aula.

### ***Discusión de resultados.***

El avance en la revisión de la literatura correspondiente a reflexiones, planteamientos y consideraciones en tono a la definición de concepción en el proceso de enseñanza mostró tres grandes vertientes desde las cuales se puede llegar a establecer las concepciones que subyacen el hacer del maestro, esto es abordar el ejercicio de identificación teniendo en cuenta los referentes epistemológicos de los docentes, los procedimientos con los que enfrente su quehacer didáctico o el manejo de la disciplina o campo de saber y su conexión con la enseñanza del mismo.

De igual forma, la revisión permitió comprender que abordar el tema de las concepciones en el proceso de enseñanza no es un asunto sencillo, según Figueroa y Páez



(2008) el área temática asociada con el pensamiento del profesor es una línea de investigación compleja, predominantemente subjetiva, singular y empapada de múltiples variables, es por ello, que se requiere de prácticas investigativas que tiendan más hacia la reflexión que a la descripción; el propósito básico de la investigación sobre el pensamiento del profesor es la búsqueda de explicación sobre las concepciones, teorías implícitas, creencias, formas de intervención comunicacional en el aula, acciones didácticas y muchos otros elementos de carácter subjetivos que prevalecen durante una práctica educativa. (2008,115).

Por otra parte, la revisión documental, aclaró la relación entre práctica escolar, estudiantes y los referentes del conocimiento con los cuales los docentes avanzan en su quehacer áulico, así como lo señala López (1994), quien sostiene que el pensamiento de los profesores sobre el conocimiento de los alumnos, se configura como uno de los ejes fundamentales del pensamiento didáctico docente que soporta o impide el cambio y evolución de la práctica escolar hacia el modelo de enseñanza constructivista.

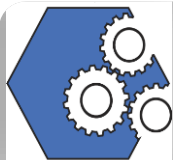
### **Conclusiones**

Es necesario estudiar las concepciones de los docentes, teniendo en cuenta su pensamiento y enfoque; para tener una visión concreta, acerca de su intervención dentro del aula.

Al hablar del concepto de concepción se alude a una o varias ideas que se forman en la mente de un individuo. Lo que permite ver como una persona concibe algo, y de esta manera lo lleva a su práctica diaria, para nuestro caso, el quehacer de los docentes, o por el contrario aquellas visiones o perspectivas que profieren los maestros; pero al momento de llevarlas a la práctica no la ejecutan. Es decir, lo que se dice o piensa, no se relaciona con la acción.

Para entender el concepto de concepción, hay que analizarlo de manera interdisciplinaria, ya que no está ligada a un concepto literal de diccionario o adscrita a un determinado campo del saber, sino más bien enmarcado en un término constructivista que emerge dentro de la



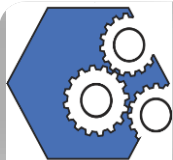


didáctica de cada docente, y sólo es ahí, donde podemos resignificar el concepto para dar explicación al mismo.

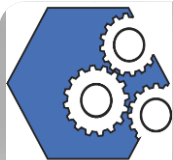
Las concepciones están ligadas a procesos cognitivos. En la que el Maestro tiene claridad conceptual del proceso de la didáctica que lleva dentro del aula a través de un proceso sistemático. En la que se desarrolla un aprendizaje significativo. Debe haber correspondencia entre la concepción y el actuar docente.

### **Referencias.**

- Ballenilla, F. (1992). El cambio de modelo didáctico, un proceso complejo. Investigación en la Escuela, 18, pp. 43-68.
- Benson, G. (1989). Epistemology and science curriculum. Journal of Curriculum Studies, 21(4), pp. 329-344.
- Bigas Salvador, M (1996). La importancia del lenguaje oral en la Educación infantil. Aula de Innovación Educativa. Revista Aula de Innovación Educativa 46 [Versión electrónica]. [Consulta: 2016, septiembre 13].
- Cachapuz, A. (1994). Filosofía da ciência e ensino da química: Repensar o papel do trabalho experimental, en Montero, M.L. y Vez, J.M. (eds.), Las didácticas específicas en la formación del profesorado II (I), pp. 357-364. Santiago: Tórculo.
- Duschl, R.A. y Wright, E. (1989). A case study of high school teachers' decision making models for planning and teaching science. Journal of Research in Science Teaching, 26(6), pp. 467-501.
- Elliot, J (1990) La investigación-acción en educación, Morata, Madrid.
- Fernández López, S., (1991), "La competencia discursiva", en Alburquerque, R. (ed.), 1991, págs. 43-72
- Figueroa, N. y Páez H. (2008). "Pensamiento didáctico del docente universitario: Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica". Revista Fundamento en Humanidades. Año 9 Vol. 2 N. 18 Universidad Nacional de San Luis. Argentina.



- Gallagher, J.J. (1991). Prospective and practicing secondary school science teachers' knowledge and beliefs about the philosophy of science. *Science Education*, 75(1), pp. 121- 133.
- Gallego Arrufat, M. (1991). Investigación sobre el pensamiento del profesor: aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores. *Revista española de pedagogía*. Año XLIX. Nº 189 (2). 287-325.
- Gimeno, J & Pérez A (1988) Pensamiento y Acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*. Universidad de Málaga. ISSN 0210-3702
- González, M. (2007). Importancia del escuchar en el desarrollo del lenguaje en educación inicial. <http://didacticadlengua.blogspot.com.es/2007/08/importancia-del-escuchar-enel.html> [Consulta: de 2012, abril 18).
- Gottfred, C. y Lybolt, J. (2006). Cómo fomentar el lenguaje en el nivel preescolar. México: Oficina Internacional de Educación Academia Internacional de Educación. Consultado en: <file:///C:/Users/Acer/Searches/Downloads/79-356-1-PB.pdf>
- Gutiérrez Ríos, M y Rosas de Martínez A (2013) "El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes". Colombia. *Textos Recobrados*
- Jaimes, G; Rodríguez M. (1997). El Desarrollo de la Oralidad en el Preescolar Práctica cognitiva, discursiva y cultural. *Enunciación*, 1997-08-00 vol:2 nro:2 pág:15-23. Bogotá.
- Koballa, T. R., & Crawley, F. E. (1985). The influence of attitude on science teaching and learning. *School Science and Mathematics*, 85 (3), 222-232.
- Lederman, N.G. (1986). Relating teaching behavior and classroom climate to changes in students' conceptions of the nature of science. *Science Education*, 70(1), pp. 3-19.



Lederman, N.G. y Zeidler, d.l. (1987). Science teachers' conceptions of the nature of science: Do they really influence teaching behavior? *Science Education*, 71(5), pp. 721-734.

López, J.I (1994) El pensamiento del profesor sobre el conocimiento de los alumnos. *Investigación en la Escuela*. N° 22. Pág. 59-66.

Macchiarola de Sigal (1998) El conocimiento práctico profesional. En revista: ensayos y experiencias. País: argentina. Año: 1998. Vol.: 4. núm.: 23. págs.: 18-33.

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

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Mellado, V (1996) “Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria”. Universidad de Extremadura. Badajoz. España.

Porlán, R y López J, I (1993). Constructivismo en Ciencias: Pensamiento de los alumnos “Versus” Pensamiento de los Profesores. *Curriculum*, 6-7

Porlán, R.; Rivero, A. & Martín Del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), 155-171.

Porlán, R.; Rivero, A. & Martín Del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), 155-171.

Porlán, R.; Rivero, A. & Martín Del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), 155-171.

Torres, G. La oralidad en la escuela. Reconocer las voces de los niños y de las niñas. <http://www.escuelasqueaprenden.org/imagesup/La%20oralidad%20en%20la%20escuela.pdf> [Consulta: de 2017, enero 16]

Vásquez Rodríguez, F. (2010). La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad. [Consulta: 2017, noviembre 7.]