

UNIVERSIDAD DE CUENCA



Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación General Básica

“La biografía escolar, su influencia en la práctica docente”

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Licenciada
en Educación General Básica

DIRECTORA:

Mgt. Mónica del Rocío Cordero Jaramillo
C.I. 0101519395

AUTORAS:

Blanca Susana Guartán Soria
C.I. 0105822696
Carmen Magdalena Lucero Sáenz
C.I. 0104969092

Cuenca – Ecuador

2018



RESUMEN

La presente monografía gira en torno a dos categorías de vital importancia para la comprensión del ejercicio de la docencia: la biografía escolar y la práctica docente. Se pretende mostrar como los saberes experienciales que deja la biografía escolar influyen en el accionar del docente a partir de la revisión y análisis bibliográfico.

En primer lugar, se investigan las huellas del trayecto escolar: creencias y concepciones y como estas se configuran en modelos mentales que son grabados implícitamente en la estructura cognitiva del docente. Luego, se precisa en que consiste la práctica docente: los saberes y dimensiones que la constituyen; además como la revisión de estos factores permiten configurar la práctica docente reflexiva. Después del análisis de las dos categorías se muestra como la biografía escolar influye en la práctica docente específicamente en la construcción de la identidad y el rol del educador; también se explica cómo los saberes que posee el maestro afectan las dimensiones de la práctica docente.

Finalmente, se concluye que la biografía escolar del docente tiene una fuerte influencia en su práctica profesional pues permite vislumbrar las huellas del pasado (modelos mentales: creencias y concepciones) y como estas direccionan su manera de pensar, sentir y actuar en el aula de clases.

Palabras Clave: Biografía escolar, Modelos Mentales, Practica docente.



ABSTRACT

The present monograph revolves around two categories of vital importance for the understanding of the exercise of teaching: school biography and teaching practice. It is intended to show how the experiential knowledge left by the school biography influences the actions of the teacher based on the review and bibliographic analysis.

In the first place, the traces of the school journey are investigated: beliefs and conceptions and how they are configured in mental models that are implicitly recorded in the cognitive structure of the teacher. Then, it is specified what the teaching practice consists of: the knowledge and dimensions that constitute it; In addition, as the review of these factors allow to configure the reflective teaching practice. After the analysis of the two categories, it is shown how the school biography influences the teaching practice specifically in the construction of the identity and the role of the educator; It is also explained how the knowledge that the teacher possesses affects the dimensions of teaching practice.

Finally, it is concluded that the teacher's school biography has a strong influence on their professional practice because it allows to glimpse the traces of the past (mental models: beliefs and conceptions) and how they direct their way of thinking, feeling and acting in the classroom.

Key words: School biography, Mental models, Teaching practice.



ÍNDICE

PORADA	1
RESUMEN	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE.....	4
Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional	6
Cláusula de Propiedad Intelectual	8
AGRADECIMIENTO	10
DEDICATORIA.....	12
INTRODUCCIÓN.....	14
CAPITULO I	16
LA BIOGRAFÍA ESCOLAR	16
1.1 Las huellas del trayecto escolar	16
1.2 El registro de lo vivido: Los modelos mentales	20
1.3 Marcas del pasado: creencias y concepciones	22
1.3.1 Creencias.	23
1.3.2 Concepciones.	25
CAPITULO II.....	29
PRÁCTICA DOCENTE Y EXPERIENCIA ESCOLAR	29
2.1 ¿A qué se llama práctica docente?	29
2.2 Saberes que guían la práctica docente	33
2.3 Dimensiones de la práctica docente	37
2.4 Hacia una práctica docente reflexiva: ¿Cómo se configura?	38
2.4.1 Tipos de práctica reflexiva.	41
2.4.2 Actitudes que favorecen la práctica reflexiva.	42
2.4.3 Ventajas de la práctica docente reflexiva.	43



CAPITULO III	45
LA BIOGRAFÍA ESCOLAR Y LAS IMPLICACIONES EN LA PRÁCTICA DOCENTE	45
3.1 Biografía escolar e identidad docente	45
3.2 Las dimensiones de la práctica docente y los saberes de la biografía escolar	48
3.3 La biografía escolar, un instrumento narrativo para entender la práctica docente	50
3.4 La visualización de los modelos mentales un camino a la práctica reflexiva.....	54
3.5 Reconstruyendo experiencias	56
Caso 1: La historia de Magdalena	57
Caso 2: La historia de Susana	61
CONCLUSIONES	66
RECOMENDACIONES	68
BIBLIOGRAFÍA	69



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Blanca Susana Guartán Soria en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "La biografía escolar, su influencia en la práctica docente", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 20 de noviembre de 2018.

Blanca Susana Guartán Soria

C.I:0105822696



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Carmen Magdalena Lucero Sáenz en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “La biografía escolar, su influencia en la práctica docente”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 20 de noviembre de 2018.

Carmen Magdalena Lucero Sáenz

C.I: 0104969092



Cláusula de Propiedad Intelectual

Blanca Susana Guartán Soria, autora del trabajo de titulación "La biografía escolar, su influencia en la práctica docente", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 20 de noviembre de 2018.

Blanca Susana Guartán Soria

C.I: 0105822696



Cláusula de Propiedad Intelectual

Carmen Magdalena Lucero Sáenz, autora del trabajo de titulación “La biografía escolar, su influencia en la práctica docente”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 20 de noviembre de 2018.

Carmen Magdalena Lucero Sáenz

C.I: 0104969062



AGRADECIMIENTO

Agradezco a la prestigiosa Universidad de Cuenca y a cada uno de los docentes de la carrera por brindarme con paciencia y dedicación sus conocimientos durante mi formación profesional.

De manera especial a la Magister Mónica Cordero quien a través de sus comentarios y sugerencias nos orientó en la realización de este trabajo.

A mi amiga Carmen Lucero, por brindarme la oportunidad de compartir este logro.

Susana Guartán



Agradezco a mis padres, Manuel Lucero y Carmen Sáenz por todo el apoyo que supieron brindarme durante mi formación universitaria; a mi esposo Ángel y a mis hijos Andrés, Alejandro y Nicolás por su compañía incondicional y sus buenos deseos que me impulsaron a seguir adelante.

También agradezco a mis hermanos Orlando, Silvia, Rodrigo, Liliana y Tatiana por la confianza que tuvieron en mí.

De igual manera, mi más sincero agradecimiento a la Magíster Mónica Cordero, por su compañía, sus consejos y sugerencias que nos permitieron culminar la presente monografía.

A mi amiga y compañera Susana Guartán, gracias por ser tolerante y paciente, espero que nunca cambie.

Carmen Lucero



DEDICATORIA

El presente trabajo está dedicado a Dios por estar siempre conmigo, en cada momento, por brindarme sabiduría, pues con su bendición he logrado culminar mis estudios universitarios con éxito.

A toda mi familia que, con su amor, paciencia, y su apoyo incondicional han hecho posible la culminación de una etapa más, en mi vida personal y profesional siendo a su vez el comienzo de una nueva experiencia.

A todos mis compañeros y amigos por aportar con un granito de arena en la realización de esta monografía y animarme a continuar siempre hacia adelante.

Susana Guartán



La presente monografía está dedicada a Dios ya que

gracias a él he podido culminar mi carrera.

A mis padres, porque ellos siempre estuvieron a mi lado

brindándome su apoyo y sus consejos para hacer de mí

una mejor persona.

A mi esposo e hijos por su amor y compañía, por

brindarme el tiempo necesario para cumplir este sueño,

a mis hermanos y hermanas por toda su comprensión.

A la memoria de mi hermano Mario, quien siempre

confió en mí, hoy sé que debe estar orgulloso de mí.

A mis maestros, compañeros, amigos y a todas

aquellas personas que de una u otra manera han

contribuido para el logro de esta meta.

Carmen Lucero



INTRODUCCIÓN

La presente monografía constituye un estudio bibliográfico sobre la biografía escolar, su influencia en la práctica docente, por ello se menciona que la práctica docente engloba las acciones que el profesor realiza dentro y fuera del aula de clase, las mismas que están influenciadas por los saberes que el docente acumuló durante su trayectoria escolar, estos saberes dan origen a los modelos mentales que están conformados por creencias y concepciones. La biografía escolar es el paso prolongado por las distintas instituciones educativas en donde el docente interiorizó de manera consciente e inconsciente diferentes saberes durante su vida como estudiante, los cuales se guardan en su estructura cognitiva direccionando su práctica docente.

Por ello es importante reconocer que los saberes adquiridos por el docente durante su trayectoria escolar entran en juego al momento de actuar en el aula de clase. Así, las experiencias vividas por el docente en las diferentes instituciones educativas cuando fue alumno tienen más fuerza que lo que aprendió en el presente, durante la formación profesional. Sin embargo, a pesar de su importancia, la biografía escolar ha sido un tema de poca trascendencia investigativa dentro del campo pedagógico ecuatoriano. Siendo este un antecedente atrayente y novedoso que permitirá vislumbrar la importancia que tiene la biografía escolar en la práctica docente.

Ante esta realidad compleja del ejercicio de la docencia es relevante comprender cómo la biografía escolar del educador interviene en las acciones que lleva acabo en el aula, por ello en el presente trabajo se pretende demostrar bibliográficamente como la biografía escolar influye en la práctica docente, para ello se ha realizado una revisión y posterior análisis en diferentes fuentes bibliográficas sobre las dos categorías de estudio. Así, la presente monografía se ha desarrollado en tres capítulos.



En el primer capítulo se aborda las huellas del trayecto escolar, aquí se recalca como el pasado vivido en las diferentes instituciones educativas dejan marcas que se configuran en la biografía escolar siendo estas las creencias y concepciones que forman los modelos mentales.

En el segundo capítulo se precisa en qué consiste la práctica docente, pues se encuentran conceptos con diferentes significados, pero, para este estudio se considerará a la práctica docente como aquellas acciones que el profesor realiza dentro y fuera del aula de clase. Además, se tratará sobre los saberes que intervienen en dicha práctica, siendo estos los pedagógicos, disciplinares, curriculares y experienciales. Asimismo, se da a conocer dimensiones que intervienen en la práctica docente las cuales son la personal, interpersonal, didáctica y valoral.

En el tercer capítulo se plantea la relación existente entre la biografía escolar y la práctica docente, demostrando bibliográficamente como los saberes adquiridos en la biografía escolar influye en las dimensiones de la práctica docente y a su vez en el accionar del profesor en el aula de clase. Aclarando que el reconocer los saberes adquiridos en la trayectoria escolar constituye un camino que conduce hacia una práctica docente reflexiva. Además, se exponen a manera de casos la experiencia personal de las autoras como un intento de demostrar la influencia de la biografía escolar en sus prácticas docentes.

Por último, se concluye que la biografía escolar del docente tiene una fuerte influencia en su práctica profesional pues direcciona su manera de pensar, sentir y actuar en el aula de clase, así como también en la construcción de su identidad y rol docente, afectando a las dimensiones de la práctica tanto la personal, didáctica y valoral, haciendo que el docente actúe inconscientemente de acuerdo con lo que observó y aprendió de sus antiguos maestros cuando fue estudiante.



CAPITULO I

LA BIOGRAFÍA ESCOLAR

El presente capítulo gira en torno al tema de la biografía escolar, para ello se ha recopilado y analizado información de diferentes fuentes bibliográficas organizándola de la siguiente manera.

En primer lugar, se tratará sobre las huellas que deja el trayecto escolar, pues resulta importante conocer la historia escolar (biografía) del futuro docente para comprender los saberes experienciales que trae consigo. En segundo lugar, se investigan los modelos mentales de los docentes los cuales fueron formados a partir de los saberes adquiridos durante su trayecto escolar. Finalmente, se tratará sobre la base de los modelos mentales siendo estas las creencias y concepciones que trae consigo el profesor sobre su labor docente antes de su formación profesional, realizando una breve diferenciación de las mismas.

1.1 Las huellas del trayecto escolar

El ejercicio de la docencia, a diferencia de lo que ocurre con otras profesiones, es conocido con anterioridad por los sujetos que deciden estudiar esta carrera, esto como consecuencia de haber transitado por diferentes instituciones educativas durante un tiempo prolongado de sus vidas. “La escuela está presente todos los días en la vida de los sujetos desde que somos niños (...) atraviesa etapas decisivas en la construcción de la subjetividad, como son la infancia y la adolescencia” (Branda, 2017, p. 79). Como resultado de este recorrido, Rivas (2007) recalca que todo estudiante que ingresa a formarse como docente ya trae consigo un cúmulo de experiencias previamente establecidas sobre el servicio profesional docente que interiorizó durante su vida como estudiante.



Lo vivido en el transitar por la escuela es uno de los sucesos que permanece con fuerza en la mente del docente, debido al tiempo prolongado en que el que el futuro educador fue estudiante. En esta etapa interiorizó de manera implícita saberes que guiarán su práctica docente. Por ello, el aprendizaje anterior a la etapa de preparación profesional, si bien carece de lenguaje técnico, tiene gran significado para quienes se disponen a ser docentes. También Alliaud (2010) recalca que las vivencias escolares constituyen un bagaje de experiencias que influyen en la manera de enfrentar la vida. En este sentido, Aiello, Iriarte, y Sassi (2011) afirman que las personas se constituyen social e históricamente, por ende, las situaciones vividas imprimen huellas sutiles en el individuo, que se exteriorizan a modo de ideas, creencias, prejuicios, en su manera de enfrentar diversas situaciones. Es decir, el paso por los diferentes años de educación primaria y secundaria hace partícipe al futuro docente, de una cultura escolar similar a la que estará inmerso en su vida profesional, resultando la docencia una profesión conocida para los futuros docentes.

También Lortie (1975) asegura, que la etapa vivida en la escuela constituye una base fundamental para la formación profesional, ya que los educandos han desarrollado con anterioridad ideas, creencias y concepciones acerca de la enseñanza y el rol del docente. Dicho de otro modo, los futuros maestros llegan a la universidad con modelos mentales previamente establecidos. De manera similar, Jackson (2002) concuerda con lo que menciona Lortie, pero, este autor denomina *sentido escolar* a la experiencia vivida en la escuela, además, sostiene que dicha experiencia es capaz de formar y sustentar creencias firmes y perdurables con el tiempo sobre los docentes y su trabajo. Es decir, las creencias, concepciones, prejuicios y valoraciones previas que tienen los maestros sobre la enseñanza marcan las acciones que llevan a cabo en el aula y su manera de comportarse socialmente.



Es así que la formación docente es un proceso de largo plazo, que no inicia ni termina en la universidad, sino, se da con anterioridad en la etapa escolar, es decir, la formación docente comienza en la escuela (Alliaud, 2010). Son las experiencias vividas en la etapa escolar las que no se desvanecen con el pasar de los años, más bien dejan marcas que perduran con el tiempo. Para la autora, la fase escolar es la de mayor importancia ya que ocurre durante varios años y en etapas decisivas de la vida del estudiante (infancia y adolescencia). Por eso, a la hora de formar nuevos docentes con otra mentalidad es necesario tener en cuenta la trayectoria escolar de los mismos ya que en esta fase es donde los futuros docentes tienden a adquirir mayores rasgos de una educación tradicional. De este modo, lo aprendido en la universidad queda en segundo plano, pues las acciones del futuro docente están guiadas en mayor medida por saberes experienciales aprendidos en la escuela (educación primaria y secundaria).

Es por ello, que resulta relevante conocer la historia escolar (biografía) del futuro docente para vislumbrar los saberes experienciales que trae consigo y que, de alguna manera marcarán su accionar en el aula, es decir, su práctica docente.

Así, el diccionario de la lengua española define la biografía como la narración de la historia de vida de una persona, muy cercano a la definición de Clark (2004) quien manifiesta que la biografía es un medio valioso para preservar la historia de vida de una persona, ya que perdura con el tiempo y permite comprender el modo de pensar, ver, entender y actuar de un individuo.

En el ámbito educativo, fue Davini (1995) una de las pioneras en estudiar la biografía escolar y la definió “como productos internalizados a lo largo de su historia escolar” (p. 80), generalmente las vivencias escolares han sido interiorizadas de manera inconsciente por los futuros docentes cuando fueron alumnos y constituyen un fondo del saber que guían las prácticas docentes.



De manera similar Alliaud (2004b) define la biografía escolar como el paso prolongado por las distintas instituciones educativas, en donde el estudiante adquirió un conjunto de experiencias, saberes, apreciaciones y representaciones sobre la docencia. Entonces, el pasado escolar vivido adquiere mayor significado para la práctica docente; son estos aprendizajes los que perduran con el tiempo porque fueron aprendidos en etapas decisivas de su vida, la infancia, por ello son valiosas para el sujeto que las experimentó.

Alliaud y Antelo (2009) concuerdan con Davini que la biografía escolar de los estudiantes es el producto de la trayectoria anterior a su ingreso a las instituciones de formación docente. Además revelan que la fuerza de las vivencias escolares radica principalmente en el hecho de que los estudiantes las han aprendido durante un tiempo prolongado de su vida, sin ninguna mediación reflexiva, es decir, fueron aprendizajes y enseñanzas implícitas. En efecto, el futuro docente lleva consigo un cúmulo de saberes experienciales, que ni él mismo sabe que los posee.

Para Caporossi (2009) la biografía escolar es un relato que describe el periodo escolar transitado por estudiantes en los diferentes establecimientos educativos. Al mismo tiempo, afirma que a través de la biografía escolar se puede exteriorizar las creencias, prejuicios, estereotipos, modelos de enseñanza y supuestos que tiene los futuros docentes sobre esta profesión. Consecuentemente, reconoce que la escuela está inmersa todos los días en la vida de los sujetos, ya que un individuo constantemente está aprendiendo desde su infancia y durante todo el proceso de su vida. De esta manera, el sujeto acumula un sin número de saberes fuertes y resistentes al cambio.

Finalmente, la biografía escolar es un medio valioso para hacer explícitos los saberes adquiridos a lo largo del recorrido escolar; y a su vez, comprender las acciones que lleva a cabo el docente en el aula (Sanjurjo, 2002; Calvet y Pastor, 2008). Sin lugar a duda las creencias y concepciones forman los modelos mentales, estos a su vez son parte de los



saberes experienciales o vivenciales que dejan marcas imborrables en el alumno, no solo por los conocimientos aprendidos, sino también por la fuerte influencia que ejercieron los docentes en los estudiantes que estuvieron a su cargo (Bonora, Muñiz, y Branda, 2015).

1.2 El registro de lo vivido: Los modelos mentales

“Hoy se asume que no aprendemos el mundo directamente, sino que lo hacemos a partir de las representaciones que de ese mundo construimos en nuestras mentes” (Moreira, Greca, y Palmero, 2002, p.2). De esta manera, las personas operan cognitivamente con modelos mentales que son constituidos por representaciones externas que les permiten asimilar diferentes acciones y situaciones que posteriormente se configuran en representaciones internas del sujeto.

Los modelos mentales no solo determinan la manera en la que los sujetos interpretan el mundo sino también influyen en su forma de actuar, y de cierta manera moldean las acciones del individuo, y su comportamiento. Desde la infancia, el sujeto actúa según las imágenes, e historias que llevan en su mente sobre sí mismo y de los demás, así los modelos mentales estructuran un sistemas de valores y creencias, normas y principios (Senge, 2005). Es decir, los sujetos actúan mediante la utilización de representaciones, esquemas, modelos que son creados en base a la asimilación de diferentes situaciones percibidas a través de los sentidos.

Según Johnson- Laird los modelos se definen como “una representación de un estado de cosas del mundo exterior” los mismos que son cambiantes y evolucionan con el tiempo, tal como se cita en (Aponte, 2014, p.26). En este sentido, la mente construye representaciones internas, las cuales son intermediarias entre el individuo y su mundo, facilitando su comprensión y actuación en él. Por consiguiente, los modelos mentales están constituidos por diferentes saberes, creencias, concepciones y esquemas adquiridos del mundo exterior e interiorizado en el esquema cognitivo de una persona. En ese mismo



sentido, (Moreira, 2003) agrega que los modelos mentales son “análogos estructurales de estados de cosas”, eventos u objetos del mundo (p. 9). En otras palabras, el sujeto para entender las diferentes acciones que suceden en su entorno hace uso de sus modelos mentales adquiridos con anterioridad en diversas situaciones.

Desde esta premisa, surge el interés por entender los modelos mentales que tienen los docentes sobre la docencia, y como estos fueron adquiridos durante su trayectoria escolar, es decir, durante el tiempo en el que el docente fue estudiante y recorrió diferentes instituciones educativas.

Como menciona Ocampo (2017) los sujetos construyen modelos internos del mundo externo y, a través de ellos pueden razonar y tomar decisiones. Las representaciones que tienen los docentes en su pensamiento permiten predecir el recorrido del aprendizaje de sus estudiantes, y a la vez toman decisiones sobre las estrategias que deben utilizar para un aprendizaje profundo. De esta manera es importante tratar de comprender que aquellas creencias y concepciones que han adquirido los sujetos se configuran en modelos mentales que posteriormente determinarán su manera de actuar en diferentes situaciones, estos modelos mentales pueden ser reales o imaginarios.

También es importante mencionar algunas características de los modelos mentales inmersos en la estructura cognitiva del sujeto. Tal como proponen Moreira et al., (2002) los modelos mentales son:

- Incompletos; pues únicamente sale a flote la información necesaria para el momento y situación determinada.
- Complejos, pues la capacidad que tienen las personas para “ejecutar” sus modelos es muy limitada, puesto que algunas veces el sujeto no es consciente de sus modelos mentales;



- Inconsistentes ya que las personas olvidan detalles del sistema modelado, generalmente cuando estos no son utilizados por un cierto período de tiempo.
- Tranquilos debido a que frecuentemente las personas prefieren realizar un esfuerzo físico antes que un esfuerzo mental.

Estas características evidencian la importancia que tienen los modelos mentales en el actuar de un sujeto.

En síntesis, para entender lo modelos mentales que tienen los docentes, es necesario acudir a las creencias y concepciones que traen consigo los educadores, ya que estos saberes previos determinan el desenvolvimiento del docente en el aula. Por este motivo es primordial recurrir a la biografía escolar de los docentes. Pues durante este trayecto se configuran creencias y concepciones que son la base de los modelos mentales (Maldonado, 2014).

1.3 Marcas del pasado: creencias y concepciones

El docente en su accionar en el aula pone en juego una serie de variables como: conocimientos, creencias, concepciones y saberes aprendidos en la trayectoria escolar y en el proceso de formación profesional. Visto de esta manera, las acciones que lleva acabo el docente en el aula no están fundamentadas solo en saberes pedagógicos, disciplinarios y didácticos, sino también en saberes experienciales (Tardif, 2004). Por lo tanto, para entender el accionar docente es necesario tener presente las creencias y concepciones, pues estas son “parte de la dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el que estamos y en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos” (Vera, 2009, p.63), así las decisiones que toma el docente están impregnadas de las creencias y concepciones que posee.



1.3.1 Creencias.

Las creencias son verdades personales incuestionables, derivadas de la experiencia o fantasía, con un fuerte componente evaluativo y afectivo, se manifiestan a través de expresiones verbales, escritas o acciones (Pajares, 1992), en su mayoría suelen ser implícitas, es decir, son intuitivas responden al sentido común del individuo.

Asimismo Gómez-Chacón (2003) y Moreno (2001) concuerdan con Pajares que las creencias están compuestas por elementos afectivos, evaluativos y sociales. Entonces para estos autores las creencias son parte del conocimiento subjetivo. Dicho de otro modo, las creencias son representaciones individuales que no se fundamentan en la racionalidad sino en los sentimientos (Sánchez, 2008), que permite al individuo percibir, organizar, seleccionar información e interpretar el medio en el que vive y se desenvuelve. Es por ello, que las diversas actuaciones de los sujetos están impregnadas de creencias que han sido interiorizados a lo largo de su vida.

Por su parte, (Moreno y Azcárate, 2003) afirman que las creencias ejercen una fuerte influencia sobre las acciones del individuo, debido a que no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos y las experiencias del individuo, también, Donoso (2016) concuerda con estos autores, pero, advierte que las creencias son resistentes al cambio porque fueron adquiridas en la infancia, así estas tienen una papel fundamental en las percepciones y conducta del ser humano. En este sentido, las creencias pueden ser vistas como los lentes o la lupa a través de las que cada ser humano percibe y entiende el mundo que lo rodea, y a su vez direccionan sus acciones.

Algunos autores como Carr (2002); Pajares (1992) y Pozo (2006) han realizado estudios sobre las creencias de los profesores y concuerdan en que las creencias de los docentes sobre la enseñanza afectan su accionar en el aula. Por otra parte, resulta interesante la visión de Hernández (2015), quien coincide con los autores antes



mencionados, además, asegura que “las creencias acerca de la enseñanza parecen estar bien asentadas cuando un estudiante llega a la universidad” (p.31).

De esta manera, los maestros cuando inician su formación profesional ya tienen con anterioridad creencias acerca de lo que debe ser su accionar, y son decisivas a la hora de enfrentar situaciones inesperadas y organizar las actividades que se ejecutarán en el aula.

Además, para Carr, (2002); Monereo y Pozo (2001); Pajares (1992) y Pozo (2006) las creencias de los docentes tienen las siguientes características:

- Se estructuran por todas las creencias adquiridas a lo largo del proceso de trasmisión cultural.
- Se forman a tempranas edades (infancia y adolescencia), por eso, son resistentes al cambio, perduran con el tiempo.
- Surgen en la escolaridad como resultado de las diversas experiencias, es decir, forman parte de la biografía escolar del estudiante.
- Se fundamentan en la experiencia, son verdades personales, carecen de razonamiento lógico.
- Afectan fuertemente el comportamiento de docente.

Para Carr (2002), además de las características antes mencionadas, afirma que las creencias influyen en el ejercicio de la docencia más que los conocimientos disciplinarios aprendidos durante la formación profesional.

De lo antes dicho, queda claro que las creencias están fuertemente enraizadas en el inconsciente de los educadores pues se forman en etapas claves de la vida del estudiante (infancia y adolescencia) y son aprendidas vivencialmente, por lo tanto, todo docente emplea creencias en el momento de actuar y tomar decisiones en el aula. Es a partir de las creencias que el docente concibe y descifra el medio en el cual se desenvuelve e interactúa con los demás (Guzmán, 2013). Por ende, aunque el docente actúe de forma



espontánea y sin pensar en la acción que ejecuta en ese instante, dicha acción siempre estará guiada por sus creencias.

En consecuencia, las creencias tienen un fuerte impacto en las actuaciones del individuo desde el momento en las que se adquieren. La infancia es el periodo clave donde la mayoría de creencias se fijan de manera inconsciente (Rodríguez, 2008; Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010). Lo grabado en la mente perdura con el tiempo, no desaparece fácilmente, sino por lo contrario, aflora cuando menos se espera, en situaciones imprevistas.

1.3.2 Concepciones.

Según Moreno (2002) las concepciones son el proceso de una actividad mental, que implica el razonamiento-entendimiento de conceptos, procesos y condiciones que un sujeto percibe a través de sus sentidos. Esta transformación mental surge a partir de la adquisición de información del contexto en el que se desenvuelve un sujeto y a su vez por la interacción con otros. La información adquirida se graba en la estructura cognitiva del individuo, por ello Ponte (1994) aclara que las “concepciones son representaciones internas sobre diferentes conceptos que tienen esencialmente naturaleza cognitiva”, como se cita en (Correal y Rico, 2016, p.47). Entonces, las concepciones se originan en diferentes situaciones y contextos mediante la asimilación de diferentes conceptos de carácter cognoscitivo.

Con respecto a las concepciones de los docentes (Carmona, 2015; Jackson, 2002; Moreno, 2002; Moreno y Azcárate, 2003; Tobón Orozco, 2016) definen como teorías implícitas adquiridas durante la trayectoria o historia de vida del sujeto. Así las concepciones y conocimientos pedagógicos que tienen los maestros provienen de los conceptos teóricos aprendidos durante la etapa escolar y la formación profesional.



También Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) afirman que las concepciones docentes son construidas sobre “la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y práctica pedagógica” (Vincenzi, 2009, p.90). Estos conocimientos engloban no solo conceptos relacionadas a temas específicos de las diferentes asignaturas sino también a la manera como el docente asimiló los diferentes conceptos relacionados a la práctica educativa en cuanto a ¿Qué es ser docente? ¿Qué es ser estudiante? ¿Qué es aprender? ¿Qué es enseñar? ¿Quién aprende? ¿Quién enseña? (Rodríguez y López, 2006). Los cuales influirán al momento de realizar su práctica educativa.

Las concepciones docentes están estrechamente relacionadas al aprendizaje teórico de conceptos científicos estudiados de manera formal, tienen una intención educativa e interviene en gran medida la memoria (Remesal, 2006).

Como señalan Moreano, Asmad, Cruz, y Cuglievan (2008) la influencia que tienen las concepciones en el actuar de los docentes han hecho que estas sean consideradas un elemento clave para comprender los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan en el aula.

Retomando a (Moreano et al., 2008), se puede decir que cuando un docente se encuentra en situaciones confusas, de incertidumbre en donde prevalece su inseguridad y las estrategias cognitivas y de procesamiento de información habituales no le dan buenos resultados, se encuentra frente a la impotencia de no poder reconocer la información relevante y la conducta apropiada para el caso. Según Moreano et al. (2008), el docente, al no poder hacer uso de una estructura adecuada de conocimiento, “recurre a sus concepciones, con sus limitaciones, problemas e inconsistencias” con la finalidad de evitar ciertos desfases en el proceso educativo. Por esta razón, las concepciones juegan un papel fundamental a la hora de actuar frente a determinadas situaciones, especialmente



en aquellas en las que el docente debe hacer uso de sus conocimientos relacionados a conceptos de las diferentes disciplinas.

García, Azcárate, y Moreno (2006) enfatizan en algunas características propias de las concepciones de un docente y de un sujeto en particular tales como:

- Forman parte del conocimiento.
- Resultan como producto del entendimiento.
- Actúan como filtros en la toma de decisiones.
- Influyen en los procesos de razonamiento (p.88).

Tomando en cuenta estas características se puede dar el valor adecuado a las concepciones que poseen los docentes, pues son producto del razonamiento, reflexión y comprensión de un determinado concepto que posteriormente influirá en la interacción con sus estudiantes.

Según estudios de casos realizados por diferentes autores como (Fernández, Pérez, Peña, y Mercado, 2011; Fernandez, Tuset, Perez, y Leiva, 2009; Pozo, Bautista, y Torrado, 2008) se ha encontrado que los docentes poseen dos tipos de concepciones:

- a) La tradicional: está centrada en la transmisión y recepción del conocimiento.
- b) La constructivista: centrada en el estudiante y su aprendizaje.

Estas diferentes concepciones hacen que los docentes actúen de diferente manera en el aula de clase. Según la investigación realizada, por docentes noveles y en ejercicio, se evidenció que los docentes actúan de manera incoherente entre lo que dicen, piensan y lo que hacen. (Tobón, 2016). Según el estudio mencionado las concepciones que poseen los maestros antes de su ingreso a la carrera, cumplen un papel fundamental, pues estos llegan a visibilizarse al momento de su labor docente. Los diferentes conceptos fueron asimilados, reflexionados y puestos en práctica de diferente manera.



En síntesis, las concepciones son el producto del razonamiento y entendimiento de un determinado concepto, e influyen en la manera de actuar del docente, pues en situaciones de incertidumbre afloran aquellos conceptos que ya son conocidos con anterioridad al comenzar los estudios profesionales por quienes optan por la profesión docente.

Las huellas que deja la biografía escolar se configuran en creencias y concepciones, que dan origen a los modelos mentales, los cuales se reafirman con el transcurso del tiempo y son un factor que determinará la práctica docente. Así los modelos mentales son las huellas del pasado que perduran con el tiempo y conforman un registro mental de lo vivido que influye fuertemente en la manera de pensar, sentir y actuar del docente.



CAPITULO II

PRÁCTICA DOCENTE Y EXPERIENCIA ESCOLAR

El presente capítulo tiene como objetivo aclarar el concepto de práctica docente, pues existen diferentes concepciones relacionadas a este término. Por ello se ha organizado y sintetizado la información recopilada de diferentes fuentes, en torno a la siguiente pregunta ¿A qué se llama práctica docente?, también es necesario conocer los saberes que guían la práctica docente y sus dimensiones. Finalmente, se abordará la manera como se configura la práctica docente reflexiva, tipos de práctica reflexiva, las actitudes que favorecen esta práctica y las ventajas de la misma.

2.1 ¿A qué se llama práctica docente?

Las instituciones educativas son consideradas uno de los escenarios de mayor importancia para la práctica docente. Los maestros al ingresar en el aula de clase traen consigo un sinnúmero de ideas, pensamientos, sentimientos relacionados a la labor docente. Aspectos que fueron adquiridos durante su biografía escolar y se manifiestan en la práctica docente. Por esta razón se dice que, “en la práctica los docentes articulan diversos saberes procedentes de su formación profesional, disciplinaria, curricular, experiencial o práctica, construidos a lo largo de su vida y de su trayectoria profesional” (Barrón, 2006, p.14). Pues es en el aula en donde el docente expresará de manera libre sus conocimientos y experiencias adquiridas durante su trayecto escolar.

Al hablar de práctica docente, encontramos autores que la definen desde dos perspectivas. La primera se enfoca en una práctica que forma parte del currículo en la formación profesional. La segunda perspectiva hace relación a la práctica docente como las acciones que el profesor realiza en el aula de clase después de haber terminado su formación profesional.



Así, autores como: Correa (2011); Mercado y Rockwell (1988) se refieren a la práctica docente como un periodo de tiempo que los futuros maestros deben permanecer o cumplir en el aula de clase como requisito de su carrera profesional. En donde el docente pone en juego intereses y saberes que fueron adquiridos durante su experiencia escolar.

Considerando a este periodo como un momento en el cual los estudiantes de la carrera docente se dedican a sobrevivir y cumplir con las horas de práctica requerida. Más no como un espacio en el cual los alumnos y docentes indaguen, investiguen y reflexionen sobre sus fortalezas y debilidades en el campo educativo. Es el punto de encuentro entre dos mundos; el profesional (práctica) y el universitario (teoría). Es decir, los autores denominan a la práctica docente como las prácticas pre-profesionales que se desarrollan en las diferentes instituciones educativas como requisito clave que los estudiantes deben cumplir, para finalizar su carrera universitaria.

Bajo esta concepción de práctica docente en la Universidad de Cuenca en la formación para la licenciatura en Educación General Básica, es indispensable cursar los diferentes niveles de la asignatura “Actividad Pedagógica en la Escuela” (APE), así como los dos niveles de Prácticas Pre-profesionales. Asignaturas inmersas en el currículo vigente de la carrera de EGB, por las cuales se ha cursado como un requisito para la formación docente. Las asignaturas mencionadas tienen una valoración de 18 créditos para los niveles de APE y 4 créditos para las Prácticas Pre-profesionales, llevadas a cabo durante la carrera docente. Dichas prácticas se realizaban en diferentes niveles e instituciones educativas por un tiempo determinado.

Es necesario mencionar que para la realización de este trabajo bibliográfico se abordará a la práctica docente, como las acciones que el profesor ya como profesional, realiza en el aula de clase. Bajo esta postura se relacionará la biografía escolar con la práctica docente. Así, desde esta perspectiva, autores como: Ejea (2007); Espinosa



(2014); García, Loredo y Carranza (2010) aluden que la práctica docente es el conjunto de acciones e interacciones que realiza el profesor durante el desarrollo de su actividad pedagógica. En este mismo sentido (Espinoza, Vilca, y Pariona, 2014) agregan que en este proceso el docente utiliza “metodologías y estrategias, para lograr el éxito en sus propuestas curriculares de aprendizaje” (p.21).

Así mismo, Ayones, y Silvera (2014), mencionan que la práctica docente se concibe como “el conjunto de situaciones, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos” (p.40). Desde esta mirada se puede decir que la práctica docente es considerada como un conjunto de acciones que están en manos del profesor. Estas acciones se desarrollan en un tiempo y lugar determinado, enfocándose en el cumplimiento de los objetivos curriculares.

Por su parte García, Loredo, y Carranza (2008) plantean la necesidad de diferenciar entre práctica docente y práctica educativa. La práctica docente es aquella que se desarrolla dentro el aula de clase, mediante la interacción entre docentes y estudiantes en función de determinados objetivos. La práctica educativa, se desarrolla en todo el contexto institucional, es decir dentro y fuera del aula de clase. Esta práctica engloba acciones que van más allá de la interacción entre docentes y estudiantes dentro del salón de clase, así como también la gestión y organización de la institución educativa.

Para entender la práctica docente es importante tomar en cuenta la interacción que se desarrolla dentro y fuera del aula de clase entre estudiantes-docentes y estudiantes-estudiantes. Así como también la “intervención pedagógica que ocurre antes y después de los procesos interactivos en el aula” (García y Loredo, 2010, p.247). Pues cada uno de estos procesos en conjunto constituye la práctica docente.

Autores como: Sanjurjo (2009; Galarza (2014; Latorre (2005) concuerdan en las siguientes características de la práctica docente:



- Es una práctica social puesto que se desarrolla en un tiempo y lugar determinado.
- Es una práctica profesional que adquiere sentido precisamente por su especificidad, pues se requiere de un trabajo físico e intelectual.
- Tiene estrecha relación con la calidad y eficacia con la que el docente cumple sus funciones
- Está intrínsecamente conectado al cumplimiento de objetivos curriculares.

Estas características permiten aclarar el significado de práctica docente desde diversas perspectivas. En este sentido la práctica docente tendrá diferentes enfoques pues el docente durante su trayectoria escolar ha observado y asimilado diversas maneras de ver a la profesión docente.

En cuanto a los actores que intervienen en la práctica docente; Cañedo y Figueroa, (2013); Díaz (2006); García et al. (2010) coinciden al identificar los siguientes:

- **Docentes:** son quienes realizan diferentes actividades para que se lleve a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos curriculares. El docente posee una preocupación permanente por el manejo del grupo
- **Contenido:** son el pretexto para llegar a cumplir los objetivos establecidos en el currículo. Esto implica que el docente debe poseer un conocimiento pedagógico y curricular. Los contenidos actúan como mediadores entre el docente y los estudiantes.
- **Estudiantes:** son los actores principales del proceso educativo. Actúan como participes activos de su aprendizaje, interactuando con el docente, contenido y compañeros.



Los actores del proceso educativo forman un “triángulo interactivo” entre docentes, contenido y estudiantes (Cañedo y Figueroa, 2013). Cada uno de ellos permiten el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Durante todo el proceso educativo las acciones que realiza el docente variarán unas de otras, de acuerdo con la situación que se presente en el aula de clase. En este sentido, Alliaud (2004b) enfatiza que, una de las razones principales para esta variación es la concepción que cada maestro tiene sobre la práctica docente. Pero también estas prácticas tienden a ser similares a pesar de que sus contextos sean diferentes. Pues el docente tiende a repetir prácticas basadas en su experiencia como estudiante, tomando como modelos a sus docentes antiguos. De quienes aprendió no solo contenidos sino también diferentes maneras de actuar del docente en el aula de clase.

En síntesis, se llama práctica docente a las acciones que el profesor realiza dentro y fuera del aula de clase en la cual intervienen estudiantes, padres de familia, personal administrativo, reforma curricular y por ende el docente. Durante este proceso el maestro pone en juego, antes, durante y después de su práctica educativa intereses y saberes adquiridos en su experiencia escolar. Así, Mercado y Rockwell (1988) enfatizan que la práctica docente actual “contiene todas las huellas de todo tipo de tradiciones pedagógicas que tienen origen en los diferentes momentos históricos” (p.3), los cuales seguirán cambiando con el paso del tiempo. La finalidad de esta práctica docente es el cumplimiento de los objetivos curriculares mediante las diferentes actividades realizadas en el aula de clase.

2.2 Saberes de la práctica docente

La labor docente es una tarea compleja que no se limita a la trasmisión de conocimientos, sino busca el cambio de otros, es así, que el docente para actuar de manera crítica en el aula y responder a las necesidades de los estudiantes necesita tener presente



los saberes (creencias, concepciones) que guían su práctica docente (Fierro y Contreras, 2003).

Jackson (2001) y Sanjurjo (2002) sostienen que los saberes del docente están relacionado con su vida e identidad, provienen de su historia profesional y las experiencias vividas en la trayectoria escolar. Por consiguiente, los saberes del docente son el producto de una construcción individual y social que involucra a diversos actores: maestros, estudiantes, padres de familia, personal administrativo y miembros de la comunidad que interactúan e intervienen cotidianamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo de esta manera en la creación de los saberes que el docente emplea en su accionar en el aula.

Para Mercado (2002) los saberes del docente son aquellos conocimientos, cualidades y habilidades que los maestros utilizan al ejercer la docencia. Los mismos han sido construidos a través de la historia y socialmente, por eso, se construyen y reelaboran a través de la práctica cotidiana. Es decir, los futuros maestros se apropián de los saberes necesarios para desempeñar su rol docente a través de su formación profesional, las diferentes experiencias escolares vividas en la escuela y el contacto con otros individuos (Espinosa, 2007; Suárez y Alliaud, 2011).

Por otra parte, Mercado-Cruz (2004) manifiesta que “el saber no se cuestiona, no es falso ni verdadero, simplemente es” (p.8), una construcción propia del docente que lo hizo en el transcurso del tiempo. Es así como salta a luz que los saberes del docente no son únicamente el resultado de la formación pedagógica, disciplinaria y curricular, sino, también el producto de la trayectoria escolar y universitaria (Tardif, 2004). Estos saberes “implican múltiples aprendizajes que rebasan los contenidos y teorías pedagógicas” (Ballesteros, 2016, p.24), pues integran otros elementos como los valores, los



sentimientos, las concepciones y las creencias que son parte fundamental del saber de los docentes.

De acuerdo a las investigaciones de Tardif (2004) y Zambrano (2006) los saberes del docente son los siguientes:

Pedagógicos: implican el conjunto de prácticas que el docente o estudiante experimenta cuando está inmerso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También estos saberes hacen referencia a las doctrinas o concepciones que provienen de la reflexión de las acciones que llevan a cabo los docentes en el aula de clases. (Díaz y Inclán, 2001) por su parte manifiestan que son conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes; es decir, son el producto de las interacciones entre los diferentes actores que intervienen el proceso educativo.

Disciplinares: corresponden a los diversos campos del conocimiento y se los conoce como disciplinas. La práctica docente se fundamenta en saberes sociales definidos culturalmente y seleccionados por las instituciones universitarias.

Curriculares: o también denominado por Zambrano (2006) como académicos. Son el producto de los aprendizajes interiorizados durante el periodo escolar y la formación profesional. Mientras para Tardif (2004) estos saberes son los contenidos, los propósitos y discursos que permiten a las instituciones educativas dar a conocer el tipo de formación profesional que ofrecen estas entidades.

Tardif (2004), además de los saberes antes mencionados incorpora otro tipo de saber al que denomina saberes experienciales. Estos son el resultado de las diferentes situaciones vividas por el futuro docente cuando fue estudiante e incluso durante su formación profesional, así las creencias y concepciones forman parte de los saberes experienciales, tienen origen en la escuela, además, estos saberes se reactualizan cuando el estudiante que se está formando para ser docente vuelve a estar en contacto con la



escuela. También para este autor “los saberes experienciales surgen como núcleo vital del saber docente” (p.44), siendo estos los principales articuladores de la práctica de los docentes y a su vez los determinantes del comportamiento de los maestros (Ballesteros, 2016; Miranda, Salgado, y Núñez, 2016).

Asimismo Contreras (2013) y Reggio (2010) concuerdan con lo que menciona Tardif sobre los saberes de la experiencia, y al mismo tiempo manifiesta que estos saberes son paradójicos, porque se fundamentan en conocimientos científicos y tácitos, es decir, son el producto del razonamiento lógico y la subjetividad de los sujetos. Desde esta perspectiva, los saberes experienciales son construidos de manera formal e informal por los educadores y engloban los conocimientos, las creencias, las concepciones e ideologías de los mismos (Díaz, 2005), e influyen en las acciones que los maestros ejecutan en el aula de clases.

Así pues (Contreras, 2013; Ballesteros, 2016; Tardif, 2004) afirman que la práctica docente está constituida por los saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares y experienciales que se complementan entre sí, además, recalcan que los saberes experienciales son la base principal que fundamenta las acciones del docente. Estos saberes son valiosos porque perduran con el tiempo, fueron aprendidos vivencialmente y forman parte de la biografía escolar de los futuros docentes (Alliaud, 2004a).

Sin lugar a duda, los saberes del docente son construidos a lo largo de su vida, es decir, durante el recorrido escolar y la formación profesional, pues en gran medida los saberes que poseen los maestros sobre la docencia son el resultado de su experiencia como alumnos y a partir de los mismos construyen y rehacen su labor docente (Barrón, 2006). Por ende, para comprender y mejorar el accionar del docente en el aula es indispensable conocer los saberes que constituyen la práctica de los mismos.



2.3 Dimensiones que afectan la práctica docente

También es necesario analizar las dimensiones que forman parte de la práctica docente para comprender como estas son afectadas por el accionar de los docentes.

Arias (2017), plantea las siguientes dimensiones:

La dimensión pedagógica está constituida por los diversos saberes que guían la acciones de los docentes; la dimensión cultural se refiere a la necesidad de conocer ampliamente el entorno en el que se desenvuelve el ser humano sea este docente o estudiante, así como la historia social y escolar de los mismos; y la dimensión política define el tipo de ciudadano que las instituciones educativas deben formar, es decir, seres humanos íntegros y autónomos.

Por otra parte, Ferreyra y Rúa (2018) mencionan tres dimensiones de la práctica docente:

La dimensión didáctica que estudia las acciones que lleva acabo el docente en el aula; la dimensión teórica que se encarga de analizar la planificación de la clase y los fundamentos que sustentan la misma; y por último la dimensión ética destinada a analizar los valores que guían y sustentan el accionar docente.

Sin lugar a duda, los estudios realizados por (Arias, 2017; Ferreyra y Rúa, 2018) permiten percibir la complejidad de la labor docente y comprender que la práctica docente está constituida por algunas dimensiones y están varían según las perspectiva de los autores. Sin embargo, para aclarar por qué las dimensiones de la praxis docente se ven afectadas por las decisiones de los maestros, en esta monografía se torna necesario recurrir a los aportes de Fierro y Contreras (2003) quienes proponen las siguientes dimensiones:

Dimensión personal: concibe al docente como un ser histórico capaz de analizar el pasado y presente con miras a la construcción del futuro. Por lo tanto, el docente ha de



ser capaz de recurrir a su historia personal, escolar y profesional para comprender las decisiones que realiza en el aula de clases.

Dimensión interpersonal: analiza la repercusión que tiene las relaciones entre los actores que intervienen en el quehacer educativo. Dicho de otro modo, en esta dimensión se explora las diversas interacciones entre los agentes involucrados en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres de familia y directivos).

Dimensión didáctica: se refiere al rol del docente e implica el conjunto de acciones que realiza el docente para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr que los estudiantes construyan sus conocimientos.

Dimensión valoral: hace referencia al conjunto de valores donde cada maestro manifiesta (de modo implícito o explícito) sus saberes personales, creencias, concepciones, actitudes y juicios al desempeñar su rol docente.

En conclusión, los saberes que emplean los educadores al ejercer la docencia, influyen en las dimensiones que constituyen la práctica docente. Siendo las dimensiones personal, didáctica y valoral las que parecen tener más relación con la biografía escolar, pues prestar atención a las tres dimensiones antes mencionadas permitirá comprender el accionar del docente en el aula de clases.

2.4 Hacia una práctica docente reflexiva: ¿Cómo se configura?

El docente para actuar de manera reflexiva en el aula necesita conocer los actores que participan en este proceso, el contexto de los estudiantes, los saberes que constituyen o guían su praxis y las dimensiones de la práctica docente (Fierro y Contreras, 2003). Es la interrelación de estos factores los que hacen que el ejercicio de la docencia no sea sencillo y al no existir una reflexión crítica por parte del docente sobre su práctica profesional, esta puede limitarse a la trasmisión de conocimientos.



En otras palabras, en la práctica docente intervienen diversos actores como: estudiantes, maestros, padres de familia, personal administrativo, etc.; saberes (concepciones y creencias) y conocimientos que hacen que el ejercicio de la no sea una tarea sencilla. Por ello, esta profesión requiere de un mayor compromiso por parte del maestro, pues éste para actuar de manera apropiada en el aula necesita reflexionar constantemente sobre sus propios actos y los saberes acumulados en la biografía escolar de los mismos (Alliaud, 2004b).

En síntesis, el docente al no tener presente los actores, el contexto, los saberes, los conocimientos, y dimensiones que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje caen en la rutina, es decir, ejecutan acciones siempre de la misma manera (Hoyos González, 2005), no cuestionan lo que hacen y dicen, simplemente repiten reiteradas veces la misma acción, por eso, existe una contradicción entre lo que dice y hace (Latorre, 2007). Esto desencadena en una práctica docente tradicional o también conocida como práctica no reflexiva, pues el docente no cuestiona, no investiga, ni reflexiona sobre el porqué de sus actos.

Asimismo el docente lleva a cabo su praxis mediante la rutina, ejecuta su clase siempre de la misma manera a pesar de que los contextos en los que se lleve a cabo sean diferentes (Latorre, 2005). Por lo tanto, estas prácticas docentes no son reflexivas, puesto que el docente no se interesa por conocer las necesidades de los estudiantes, no analiza sus acciones ni tampoco buscar nuevas estrategias para llevar a cabo sus clases. Pues esta forma de práctica docente “es más espontánea y poco planificada” (Narváez y Quizhpe, 2016, p. 45). Por consiguiente, la práctica docente no reflexiva evita que el docente salga de su zona de confort, siendo únicamente transmisor de conocimientos ya elaborados. La repetición, la falta de reflexión, el conformismo y la rutina sobresalen en este tipo de práctica (Domingo, 2008).



Como dice Latorre (2007) la reflexión es “un proceso que capacita a las personas prácticas a desarrollar una mejor comprensión del conocimiento en la acción, ampliando la competencia profesional de los prácticos” (p.13). En pocas palabras ayuda a los maestros a cuestionarse, pensar en lo sucedido, el porqué de las decisiones que tomó antes, durante y después de ejecutar su práctica docente (Schön, 1992). En efecto para mejorar la práctica docente y lograr que el educador no reproduzca clases de manera mecánica y repetitiva es preciso que reflexione acerca de los sucesos que ocurren en el aula.

Sin embargo, es necesario recalcar que reflexionar es un proceso mental complejo, que necesita ser aprendido a través de la preparación constante y consciente. También requiere un análisis minucioso, sistemático y tranquilo que “permitan un diálogo constante entre la experiencia, la teoría que forma parte de los conocimientos previos y las creencias” (Aguilar, 2014, p.18). En conclusión, es un acto consciente y profundo que realiza el ser humano para comprender el porqué de su actos y de esta manera lograr una práctica docente reflexiva (Perround, 2007).

Dewey (1989) es el precursor en el estudio del pensamiento reflexivo y lo relaciona con la experiencia o práctica, a su vez, sostiene que la práctica reflexiva se opone a la práctica rutinaria. Además, señala las actitudes que favorecen a la práctica docente reflexiva: mentalidad abierta, responsabilidad y entusiasmo. Las mismas que serán retomadas más adelante.

Asimismo, años más tarde, estas ideas son retomadas por Schön (1992) quien propone el término de práctica reflexiva y lo vincula directamente al desarrollo profesional docente. Esta perspectiva, busca mejorar la praxis docente y por ende el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la reflexión consciente y sistemática de las acciones que lleva a cabo el docente en el aula (Iglesias, 2011). Además la práctica reflexiva



permite darle sentido al ejercicio de la docencia y superar la visión reduccionista de la misma que tienen los maestros (Perrenoud, 2007).

Es la práctica docente reflexiva un camino que ayuda a los docentes a reconocer los saberes (creencias y concepciones) que guían las decisiones que llevan a cabo en el aula (Farrell, 2007), y los mismos les permitirán reconstruir y transformar su praxis docente. Siendo fundamental que el docente reflexione no solo acciones que ejecuta en el aula, sino también las creencias y concepciones que interiorizó durante su periodo escolar ya que estos constituyen una fuente imprescindible para comprender el oficio docente (Alliaud y Antelo, 2009). Por eso “la práctica reflexiva debe ser una necesidad en la vida de todo educador, pues permite al mismo el desarrollo de su percepción como uno de los sujetos del proceso educativo” (Gomes, 2002, p.63).

2.4.1 Tipos de práctica reflexiva.

El aula de clases es el escenario principal donde ocurren diversas situaciones, siendo algunas de estas inesperadas y confusas, pues requieren la actuación inmediata del docente pero necesitan estar fundamentada en la reflexión. Schön (como se citó en Iglesias, 2011) identifica dos tipos: la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción, pero años después Killion y Todnem (1991) incorporan la reflexión para una acción futura. A continuación se explica brevemente los tipos de práctica reflexiva.

Reflexión en la acción o desde la acción: se lleva acabo sobre la práctica misma mientras está en ejecución; permite al docente cuestionar, problematizar, investigar y evaluar su proceder en aula. Perround (2007) afirma que la reflexión en la acción es rápida, es decir, un proceso inmediato así, “reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc.”, (p.31). Sin lugar a duda, para llevar a cabo en el aula de clases este tipo de práctica reflexiva es



indispensable un alto nivel de concentración y concienciación por parte del docente (Villalobos y Cabrera, 2009).

Reflexión sobre la acción: necesita la construcción de un espacio y un tiempo destinado a reflexionar sobre los acontecimientos ocurridos (Iglesias, 2011). Es decir, el docente debe evocar y reflexionar sobre las acciones que ha realizado o intentado hacer, o sobre el resultado de su acción. Al reflexionar sobre las acciones ocurridas en el aula, los docentes desarrollan la capacidad de investigación ya que analizan críticamente la validez y eficacia de su intervención docente. Por ende, la reflexión sobre la acción tiene sentido cuando el educador se busca comprender, analizar y mejorar su práctica Perrenoud (2007).

Reflexión para la acción (Futura): está enfocada a orientar las acciones futuras del docente (Killion y Todnem, 1991), esta surge cuando los maestros sienten la necesidad de mejorar su praxis profesional. Cuando los docentes reflexionan “son capaces de obviar su insatisfacción con lo que está ocurriendo para concentrarse en cerrar la discrepancia entre la realidad presente y lo que a ellos les gustaría ver” (Villalobos y Cabrera, 2009, p. 159). Es decir la reflexión sobre la acción ayuda a los educadores a retomar, modificar y mejorar su labor docente.

Reflexionar sobre la práctica docente puede en ciertas ocasiones producir frustración pero también satisfacción, del conflicto y la incertidumbre pueden surgir nuevos aprendizajes y conocimientos (Villalobos, 2009). Por eso para renovar la práctica docente es fundamental aprender a reflexionar críticamente antes, durante y después de la acción, siempre con miras a mejorar la misma en el futuro.

2.4.2 Actitudes que favorecen la práctica reflexiva.

La mentalidad abierta, la responsabilidad y el entusiasmo son las tres actitudes identificadas por Dewey (como se citó en Iglesias, 2011) que favorecen la práctica



reflexiva. Para este autor no basta con conocer estas actitudes, sino, es indispensable que el docente tenga la voluntad y el deseo de ponerlos en práctica.

A continuación las actitudes que favorecen la práctica docente reflexiva:

Mentalidad abierta: permite al docente reconocer sus errores, aceptar nuevas ideas y escuchar diferentes puntos de vista. Es así, como el docente estará dispuesto a cambiar su proceder en el aula, asimismo, a analizar e investigar las creencias y concepciones que influyen en su comportamiento y afectan su labor docente.

Responsabilidad: implica el manejo minucioso y sistemático de los actos que ejecuta el docente, él mismo debe ser consciente de sus decisiones, es decir, tener claro lo que hace y porque lo hace. Asimismo debe haber una congruencia entre lo que hacen y piensa (Iglesias, 2011).

Entusiasmo: esta actitud está relacionada al interés, al significado que le da el docente a su profesión. Representa el compromiso que tiene el maestro con los estudiantes, y la capacidad de motivar e involucrar a los mismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.4.3 Ventajas de la práctica docente reflexiva.

Después de haber analizado diferentes fuentes bibliográficas se plantea una síntesis de las principales ventajas de la práctica docente reflexiva. Según (Farrell, 2007; Perrenoud, 2007; Rosas, 2006; Domingo, 2013) esta praxis presenta las siguientes ventajas:

- Ayuda a los maestros a ser conscientes de sus actos y a liberarse de la conducta impulsiva y rutinaria.
- Propicia en el educando aprendizajes consientes y críticos.
- Desarrolla la capacidad de reflexión tanto del docente como del estudiante.
- Permite al docente articular de manera adecuada la teoría y la práctica.
- Ayuda a comprender la complejidad e importancia de la labor docente.



- Permite establecer un nexo entre el pasado y el presente, y tomar decisiones adecuadas en el futuro.

De lo dicho hasta el momento queda claro que la práctica reflexiva es fundamental para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que “constituye una herramienta para que [los docentes] perfeccionen su práctica (...) y sean mejores profesionales, más competentes, y más sensatos por derecho propio” (Brubacher, Case y Reagan, 2005, p. 43), también es fundamental que los maestros conozcan los saberes que articulan la práctica docente haciendo especial énfasis en los saberes experienciales, así, como las dimensiones que constituyen la práctica. Los educadores siempre deben tener presente estos aspectos y reflexionar sobre los mismos, pues solo así serán sujetos conscientes, activos, críticos, por ende capaces de asumir íntegramente su labor docente.



CAPITULO III

LA BIOGRAFÍA ESCOLAR Y LAS IMPLICACIONES EN LA PRÁCTICA

DOCENTE

Este capítulo presenta una reflexión sobre como la biografía escolar influye en la acciones que lleva a cabo el docente en el aula de clases. Se inicia explicando como la identidad del maestro y su rol profesional, se han ido configurando a través de su biografía escolar. Asimismo se aborda como las dimensiones personal, didáctica y valoral de práctica docente son afectadas por los saberes (modelos mentales: creencias y concepciones) que el futuro docente interiorizó durante su recorrido escolar. También se explica como la biografía escolar es un instrumento de reflexión que permite visualizar los modelos mentales que poseen los futuros maestros y mejorar la práctica docente.

Finalmente, se exponen dos casos reales que pertenecen a las autoras de la monografía a través de los cuales se intenta evidenciar como el periodo vivido en la escuela deja huellas que perduran con el tiempo.

3.1 Biografía escolar e identidad docente

En el largo proceso vivido como alumno, el educador ha ido interiorizando modelos mentales sobre la profesión docente que le han permitido crear su identidad y por ende definirse asimismo como docente (Sloan, 2006). Es así que la identidad de maestro se configura a través de la biografía escolar y de la formación universitaria. Son las experiencias vividas en la escuela las que determinan los significados, concepciones, creencias y representaciones subjetivas que tiene el docente acerca de esta profesión (Alliaud, 2004a; Valliant, 2010).

Por ende, la identidad del maestro empieza a constituirse antes de la formación profesional formal, a partir de los procesos de socialización e interacción que se dan en



las diferentes instituciones educativas a las que asistió como estudiante, es decir, durante el periodo vivido en la escuela o también conocido como biografía escolar (Branda y Porta, 2012). De este modo, la identidad profesional es una construcción social e individual; una construcción social porque nace de la interacción entre individuos y está vinculada al contexto de los mismos, pero también es una construcción individual pues es el resultado de la biografía personal de los educadores (Vaillant, 2010).

Así, la identidad del educador es la reconstrucción de las experiencias escolares que le han permitido asimilar determinadas maneras de entender ¿qué es ser docente? (Elías, 2011; Jarauta, 2017), por eso es necesario recurrir a la biografía escolar para comprender que durante esta trayectoria el individuo interiorizó imágenes, creencias, concepciones y teorías sobre la escuela, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rol del docente y el rol del estudiante, etc., estos saberes previos son determinantes en la construcción del rol docente.

Entonces la biografía escolar es un elemento indispensable en la construcción de la identidad de los educadores, pues a partir de las experiencias vividas en la escuela es como la identidad del docente se ha ido configurado paulatinamente a lo largo del tiempo (Van, 2003). Dicho de otra manera, la identidad del docente se empieza a formar desde que el estudiante ingresa a la escuela por primera vez y continúa desarrollándose a lo largo de toda su vida (Knowles, 2004; Sayago, Chacón, y Rojas de Rojas, 2008; Vera, 2010).

Así la identidad del docente está impregnada de creencias y concepciones sobre el rol o roles que debe desempeñar profesionalmente, su origen es vivencial, pues estos saberes fueron interiorizados por los futuros docentes a través de la historia, es decir, durante el recorrido escolar quedando implícitamente guardados en su biografía escolar (Lasky, 2005). Son estos saberes los que influyen en la manera de concebir la docencia, y por



ende en su rol docente (Tenti Fanfani, 2011). Indudablemente el oficio de la docencia es una profesión que se aprende a lo largo de diversas instancias de la vida personal.

De esta manera, el rol del docente emerge de las situaciones vividas en el pasado, específicamente en el aula de clases, que es el escenario principal donde el futuro docente empieza a construir su rol profesional. Son estas vivencias las que moldean el pensamiento del docente e influyen en su comportamiento pues lo que saben sobre la escuela lo han aprendido, justamente en el entorno escolar, “pero en una posición distinta, la de alumnos” (Bromberg, Kirsanov, y Longuerira, 2008, p.15).

Según esta visión, cada profesor enfrenta su labor docente, haciendo uso de las modelos mentales construidas en la realidad escolar de la que fue parte, como alumno y de la que será parte, pero, ahora como educador. Es por ello, que no se puede obviar la biografía escolar de los futuros maestros ya que ellos poseen un cúmulo de saberes que influyen en su rol docente y por ende en las funciones que desempeñarán en el aula de clases. Lo expuesto concuerda con lo que mencionan Vincet y Lahire (como se citó en Alliaud, 2004b) quienes hablan del formato escolar y sustentan que las experiencias del pasado que traen consigo los futuros maestros tienen elementos permanentes que configuran su accionar en el aula.

Inevitablemente la escuela siempre será un espacio de socialización primaria en donde los estudiantes empezarán a desarrollar su identidad profesional y también su rol docente. La escuela al ser una institución social se desarrolla en un contexto definido y está influenciada por la cultura, es decir, por los significados, conocimientos y valores que la sociedad propone. Son las tradiciones, costumbres, rutinas, valores, creencias, concepciones y rituales que nacen en la escuela, se fomentan, conservan y reproducen de manera implícita a través del tiempo, y a su vez condicionan su labor docente (Pérez Gómez, 2004).



En síntesis, la biografía escolar o también conocida como el paso prolongado por las diferentes instituciones escolares deja marcas en la estructura mental de los futuros maestros que perduran con el tiempo (Alliaud, 2004a) y estas se manifiestan a través de los valores, actitudes, creencias y pautas de comportamiento, y éstas a su vez conforman la identidad del maestro. En concordancia con Calvet y Pastor (2008) “las experiencias del pasado dejan huellas [...] y éstas constituyen una genuina fuente del aprendizaje del oficio docente” (p.5).

3.2 Las dimensiones de la práctica docente y los saberes de la biografía escolar

Como se ha dicho, el docente como consecuencia de su experiencia escolar ha adquirido un sinnúmero de saberes construidos de manera individual y social, que han configurado sus creencias y concepciones relacionadas con la labor docente y dan origen a los modelos mentales. Estos últimos, dan paso a las diferentes maneras de actuar y a su vez llevan a tener diversas expectativas sobre el ejercicio de la docencia.

Los modelos mentales que los docentes poseen van a influir en su comportamiento: actitudes y conductas; estos a su vez intervendrán en las decisiones y tareas que el profesor realice en el aula de clases. Por ello es necesario que durante la preparación formal el futuro docente sea capaz de visualizar, analizar y reflexionar sobre estos saberes (modelos mentales).

En este mismo sentido se considera necesario analizar como los saberes de la biografía escolar del profesor se reflejan en el sentido que Fierro y Contreras (2003) conciben las dimensiones de la práctica docente, las mismas que ya fueron explicadas en el capítulo II.

Así, en la dimensión personal, el docente es un sujeto que tiene una historia personal, que se ha ido creando durante todo su recorrido escolar en donde se han constituido ideales, aspiraciones y proyectos que se vinculan con la labor docente. Lo que el futuro



maestro observó y vivió en el aula como estudiante fueron aprendizajes implícitos que le permitieron conocer con anterioridad la profesión de la docencia e ir construyendo implícitamente su identidad de ser docente, además aprendió diferentes formas de asumir el rol docente. En la dimensión personal el docente recupera las experiencias significativas de su vida como estudiante, sentimientos de éxito y fracaso e imágenes del docente bueno o malo, a partir de estas vivencias el futuro docente ha ido construyendo lo que significa ser docente. De este modo, a través del comportamiento del docente se visualizaran las huellas del pasado y como estas afectan la dimensión personal de la práctica docente.

En cuanto a la dimensión didáctica, hace énfasis al rol que el docente debe desempeñar en el aula de clase, aquí entran en juego los métodos de enseñanza, técnicas de evaluación y estrategias didácticas, etc., que el docente utiliza al ejercer su labor docente. Como ya se mencionó el futuro educador empieza a construir implícitamente su rol docente en la escuela, a través de la observación y experimentación poco a poco el sujeto ha ido acumulado en su estructura cognitiva diferentes estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje como memorizar, repetir, copiar, realizar esquemas, trabajos grupales, etc., que serán utilizados en su práctica docente. Entonces las acciones y decisiones que el educador ejecute en el aula de clase estarán basadas en los saberes de su biografía escolar, por ende lo que el docente aprendió de la didáctica durante su trayectoria escolar se repetirá en su práctica docente, pues aquel individuo que un día fue estudiante ahora será docente.

En la dimensión valoral, el docente antes de iniciar su recorrido escolar ya trae consigo un conjunto de valores personales, que se van reforzando o cambiando al momento que ingresa en una institución educativa. Los valores personales y profesionales que posee un docente se ven reflejados en su manera de actuar ante determinadas situaciones. Es así



que un docente está comunicando continuamente en cada una de sus acciones su forma de ver, entender y valorar el mundo.

Las experiencias que el docente adquirió en las aulas escolares influyen de manera especial en la formación de ideas, actitudes del profesor. Se considera esta dimensión como una de las más importantes pues de acuerdo con los valores que posean un docente, su manera de actuar será positiva o negativa. Por ello es necesario que el docente analice su pasado escolar, su manera de resolver diferentes contratiempos o desajustes que se den en el aula de clase (Porta y Yedaide, 2014). Pues lo que el docente comunica mediante sus palabras y sus actos será un factor esencial en el desarrollo del estudiante. Pues un niño aprende todo lo que observa, siendo el adulto su ejemplo a seguir.

En síntesis, estas tres dimensiones: la personal, didáctica y valoral se interrelacionan entre sí, direccionando la práctica docente y permitiendo comprender la complejidad de la misma. Así, reconocer los saberes que deja la biografía escolar ayuda a explicar porque los estudiantes a pesar de haber recibido una educación basada en un modelo pedagógico constructivista tienden a reproducir prácticas tradicionales, de esta manera se evidencia como las huellas del pasado perduran con el tiempo.

3.3 La biografía escolar, un instrumento narrativo para entender la práctica docente

La biografía escolar de los docentes permite abordar su pasado escolar, sus recuerdos, anécdotas, experiencias vividas con sus antiguos docentes y compañeros de clase. Las historias de vida en las escuelas constituyen para los profesionales de la educación una fuente de experiencias significativas que intervendrán en el desempeño docente (Alliaud, 2003). Según la autora, la experiencia vivida por los docentes se refuerza al momento que en las aulas educativas en las que ocurre la formación docente no se trabaja con casos reales relacionados a la labor docente, que permitan a los estudiantes de la carrera elaborar juicios críticos sobre sus acciones y decisiones llevadas a cabo en sus prácticas.



Cuando el docente trae consigo al presente sentimientos y recuerdos sobre lo que vivió, lo que le pasó, lo que experimentó, se da un proceso de construcción y reconstrucción de sus experiencias escolares pasadas. “En ese proceder guiado por hechos, anécdotas y recuerdos, significamos lo vivido, aparecemos y nos proyectamos” (Alliaud, 2004b, p.5). Pues todo lo que el docente vivió en su trayecto escolar quedó grabado en su estructura cognitiva formando creencias y concepciones relacionadas a la labor docente.

En este sentido, la biografía escolar aportará elementos esenciales que contribuyan a reflexionar sobre la práctica presente. Por esta razón Aiello et al. (2011) mencionan que “la propuesta de escribir su biografía escolar insta a los alumnos a actualizar viejos recuerdos, a traer al presente momentos significativos” (p. 1). Los saberes de la biografía escolar del docente, conjuntamente con su trayectoria como estudiante de la carrera profesional salen a flote en la práctica docente.

La biografía escolar del docente se convierte en un instrumento narrativo de análisis e investigación sobre su práctica (Delorenzi y Ruiz, 2009). Al utilizar la biografía escolar como un instrumento narrativo permitirá a los futuros profesionales hacer conciencia de su trayectoria escolar, de sus experiencias positivas o negativas que han marcado su vida.

La narración de la biografía escolar contiene proyecciones y anticipaciones relacionadas a lo que el docente será. Así, Boughlough y Baughman (1996), aluden que “la clase de maestros que somos refleja la clase de vida que hemos vivido” (Alliaud, 2003). En este mismo sentido Alliaud (2007), recalca que los docentes se manifiestan como resultado de una trayectoria, pero en este mismo sentido son productores de otros.

Por otro lado, autores como Alliaud (2004d, 2010b); Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009); Davini (2002) mencionan que no siempre lo que un docente vivió en su pasado tiende a reproducirse en su presente. Esto dependerá del proceso reflexivo que haya realizado en las diferentes situaciones presentadas en el aula de clase. Pues, hay



docentes que a pesar de haber tenido una educación basada en el tradicionalismo sus prácticas presentes tienden a ser constructivistas. Y por otro lado a pesar de que un docente tuvo una formación centrada en el constructivismo su prácticas tienden a ser tradicionales, especialmente en el caso de docentes noveles “cuyos recuerdos aún viven frescos en sus memorias” (Branda y Muñoz, 2017, p.23). De ahí surge la necesidad de reflexionar sobre la biografía escolar de los docentes.

Mediante el uso de este instrumento de reflexión e investigación se espera lograr cambiar la manera de pensar de los futuros docentes y por ende sus prácticas futuras (Sanjurjo, 2012). El trabajar con la biografía escolar como una estrategia narrativa permitirá cuestionar lo vivido, lo experimentado, buscar los por qué, los para qué, acerca de la práctica docente.

Según (Branda, 2017), el uso de la biografía como instrumento de reflexión de la práctica docente permitirá:

- Comprender la historia de vida del docente
- Reflexionar sobre su trayecto escolar con el fin de mejorar su desarrollo personal y profesional.
- Constituir un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de enseñanza.
- Impulsar cambios en las prácticas docentes

Cada uno de estos aspectos permite entender la importancia del uso de la biografía escolar como instrumento para entender la práctica docente. Pues, la labor docente puede ser entendida únicamente desde la propia trayectoria escolar del profesor (Huchim y Reyes, 2013). El analizar y reflexionar sobre la biografía escolar brinda al profesional de la educación recuperar “un verdadero álbum de recuerdos acerca de cómo actuaron sus



docentes en el pasado y, por consiguiente, cómo podría actuar él mismo en una situación similar” (Branda, s. f., p.13).

Así mismo (Rivas, Sepúlveda, y Rodrigo, 2005), establecen tres características básicas que justifican el uso de las biografías escolares de los docentes.

1. Los relatos escolares se convierten en un proceso colaborativo y participativo que tiene como objetivo la deconstrucción de su propia experiencia docente.
2. Las biografías escolares a más de ser un instrumento investigativo se convierten en una estrategia de indagación. Pues, son parte de un sistema de pensamiento y de acción.
3. El proceso de interpretación hace implícita la forma como el docente ha ido interiorizando y comprendiendo la práctica docente.

Se considera que estas características son el pilar fundamental para un desarrollo profesional y crítico del maestro en sus prácticas docentes. Con el uso de la biografía escolar como un instrumento de comprensión de la práctica docente, el profesional deberá ser capaz de reorientar su futura práctica profesional desde una posición crítica y reflexiva.

Según (Alliaud, 2007) considera necesario trabajar con las biografías escolares de los docentes. Pues es importante conocer las experiencias que los docentes vivieron en su trayecto escolar en la época en la que fueron estudiantes. De manera que tal escenario no resulte ni tan ajeno ni muy familiar cuando se le concibe como un escenario para enseñar.

El trabajar con situaciones propias de la vida de los docentes mediante narraciones de su biografía escolar permitirá crear por lo menos una comprensión básica sobre lo que los docentes son y cómo llegaron a serlo. Con la finalidad de generar cambios profundos en su manera de llevar a cabo sus prácticas docentes, evitando repetir aquellas acciones



erróneas que sus maestros realizaron con ellos. En base a una argumentación sólida y critica respecto a la educación.

Finalmente, se puede decir que la biografía escolar se considera como un instrumento esencial para reflexionar sobre la práctica docente, así como también para generar cambios en la manera de pensar de los docentes, cambios en sus creencias y concepciones y por ende sus modelos mentales. Los cuales se formaron a través de la experiencia escolar que tuvieron durante su trayectoria escolar.

3.4 La visualización de los modelos mentales, un camino a la práctica reflexiva

Indudablemente la biografía escolar es una herramienta valiosa que permite recuperar las experiencias vividas por el docente en su etapa como alumno, y visualizar los modelos mentales sobre la docencia que traen consigo el futuro maestro. Son las creencias y concepciones la base de los modelos mentales del educador que necesariamente deben ser reveladas ya que influyen en el accionar del docente. Como menciona Bolívar, Domingo y Fernández (2001) para comprender y mejorar la práctica docente es fundamental que el educador reconozca los modelos mentales que posee y reflexione críticamente en torno a ellos.

También Dewey (1989); Farrell (2007); Iglesias (2011); Perrenoud (2007) y Schön (1992) concuerdan que la reflexión es fundamental para mejorar el ejercicio de la docencia, además sostienen que es un proceso consciente y sistemático que implica reflexionar antes, durante y después de las acciones. Asimismo Aiello et al. (2011; Alliaud (2004a); Alliaud y Antelo (2009) y Delorenzi (2008) coinciden con lo que mencionan los autores anteriores, sin embargo, estas autoras consideran que para comprender y mejorar la práctica docente es primordial que los educadores aprendan a reflexionar sobre la propia historia, haciendo especial énfasis en la trayectoria escolar, ya



que en esta etapa es en donde se forman en mayor medida los modelos mentales que poseen los maestros.

Es a través de la biografía escolar que los modelos mentales pueden ser rebelados y modificados, si son analizados críticamente por los futuros docentes en el periodo de formación profesional. En esta etapa de preparación formal, los maestros están llamados a identificar los modelos mentales internalizados a través del tiempo, puesto que estos salen a flote para guiar su labor docente (Caporossi, 2009). Al exteriorizar esto saberes experienciales el educador investigará, reflexionará y comprenderá por qué los modelos mentales son resistentes al cambio y se siguen reproduciendo, aunque no sean adecuados (Zárate Montero, 2016). Asimismo, tendrá las pautas necesarias para contrarrestar la influencia que ejercen los modelos mentales en su accionar, y por ende modificar su labor docente. Así, la biografía escolar posibilita que el maestro contrasten las concepciones y creencias que han interiorizado anteriormente con los conocimientos pedagógicos que ha aprendiendo en la formación profesional, a su vez los modelos mentales le permiten reflexionar y tomar conciencia sobre su rol docente ya que el mismo está influenciado por modelos mentales. También Alliaud y Antelo (2009) recalcan que los modelos mentales no son buenos ni malos sino son un medio para que los maestros comprendan la complejidad de su labor docente, reflexionen y enfrenten críticamente los gajes del oficio (la docencia). Por eso, es fundamental que el docente visualice los modelos mentales que trae consigo y reflexione sobre ellos; por el contrario sino no lo hace corre el riesgo de continuar reproduciendo acríticamente modelos mentales inadecuados en su práctica (Zárate Montero, 2016).

Por lo expuesto, se considera a la biografía escolar como un recurso a tener en cuenta durante la formación profesional, pues a través de la narración o escritura de la misma, los estudiantes que se están preparando para ser docentes podrán evocar las memorias del



pasado y hacer explícitos los modelos mentales que forman parte de los saberes experienciales que están acumulados en su estructura cognitiva. Visto de esta manera, la biografía escolar no solo permite recuperar y vislumbrar marcas del pasado (modelos mentales) sino también es un recurso para que el educador reflexione críticamente y reconstruya su práctica docente. Siendo primordial que las instituciones formadoras creen espacios para la escritura, socialización y reflexión de la biografía escolar, ya que es una estrategia clave la mejorar el accionar del docente, y lograr que los docentes posteriormente generen prácticas reflexivas en el aula.

3.5 Reconstruyendo experiencias

A continuación se expone a manera de casos la experiencia personal de las autoras, a través de los mismos se intenta demostrar como la biografía escolar deja huellas que perduran con el tiempo y estas se manifiestan en la práctica docente. Los casos corresponden a estudiantes del noveno ciclo de Educación General Básica periodo lectivo (mazo-julio 2018). En los relatos cada una de las autoras narra desde sus vivencias su historia escolar, así una mezcla emociones, sentimientos, alegrías y frustraciones es lo que evocan Carmen y Blanca al plasmar su biografía escolar.

**Caso 1: La historia de Magdalena.**

Que complejo resulta empezar a escribir mi historia dentro de la escuela, cuantos años llenos de recuerdos y olvidos a la vez, pero al escribir mi relato recupero mis memorias y saberes del pasado. Son mis saberes los que me permiten reconstruir mi pasado, para construir el presente y mejorar el futuro.

Inicié mis estudios primarios en octubre de 1990, en una escuela rural ubicada en la ciudad de Cuenca, parroquia Paccha, caserío Viola. En esta escuela viví experiencias

inolvidables, pues a pesar de que era un lugar carente de espacios para jugar fui feliz. Esto se debió a la maestra que tuve en primer grado, ella era alegre, amigable, carismática y tenía buen sentido del humor, siempre nos trataba bien, no hacía ningún tipo de distinción, para ella todos éramos iguales. Ella siempre decía todos son “inteligentes y únicos”, estas dos palabras me hacían sentir especial, por eso, siempre quería ir a la escuela. Quizás de manera inconsciente la profe María fue mi principal fuente de inspiración para que yo hoy quisiera ser maestra. Con ella estuve tres años de mi vida desde que ingresé a la escuela. Ella fue mi maestra de primero, segundo y tercer grado de la escuela, que afortunada fui, pero a la vez también desafortunada, porque me acostumbré a ella y cuando llegó el día en que tuve que cambiar de docente, sufrió bastante, porque el profesor que estaba asignado para cuarto y quinto grado era todo lo opuesto a la profe María.



De esta manera, comenzaron los dos años más largo de mi vida (octubre 1994 - julio 1995 y octubre 1995 - julio 1996). El profe Juan no sonreía, no era carismático, él ya no jugaba con nosotros. Él decía que a la escuela no se va a jugar, sino, se va a aprender y a obedecer a los profesores. Además, este año fue muy triste, porque vi a mis compañeros ser maltratados física y psicológicamente, pero no podía hacer nada. Cuando era niña no me daba cuenta de la relevancia de estos sucesos, pero ahora que soy adulta comprendo que a través de estas experiencias poco a poco fui construyendo de manera implícita la idea de lo que es el rol docente, desde dos perspectivas, la del buen maestro y la del mal maestro. El docente bueno asociado al rol de una mujer, pues para mí las profesoras mujeres son las mejores, ya que en mi mente siempre está la profe María. Por el otro lado, el docente malo asociado al rol de un hombre, siempre fuertes, ásperos, intolerantes y poco expresivos.

Es así que al estar cerca de culminar mi carrera profesional y ser docente me doy cuenta que ya tengo interiorizadas estas dos perspectivas acerca del rol de los docentes, es decir, modelos mentales sobre la existencia de buenos y malos maestros.

También en esos dos años (cuarto y quinto grado) observé como el profe Juan catalogaba a los estudiantes incluyendo a mí persona, en excelentes, buenos y malos educandos, entre comillas diría que “aprendí a clasificar a los estudiantes”. Asimismo, asimilé que el docente es superior a los estudiantes, pues cuando no entendíamos la clase y preguntábamos a nuestros compañeros, el profe Juan nos decía, “*quién es el profesor ustedes o yo*”, “*yo sé todo lo que ustedes necesitan saber, sus compañeros no saben, ellos están aquí para aprender únicamente del maestro*”. De este modo, en aquel tiempo fui creyendo que el maestro es quien sabe todo y tiene la última palabra, por eso, los alumnos le debemos obediencia y respeto a todo los profesores. Indudablemente son estos saberes los que han quedado implícitamente guardados en mi mente y el motivo por el cual tengo



gran temor a reproducirlos en el aula de clases cuando ya sea docente, pues, como menciona Alliaud (2004b) el pasado dejan huellas que perduran con el tiempo y ante situaciones inesperadas que ocurren en el aula de clases salen a flote para guiar u orientar las acciones del docente.

Después de las diferentes experiencias vividas en el cuarto y quinto con el profe Juan llegó al sexto grado lo que hoy conocemos como séptimo básica, que alivio sentí, “*por fin iba a terminar la escuela*”, que paradójica esta expresión: algunos años antes amaba estar en la escuela pero ese momento odiaba ir a la escuela. Quién iba a pensar que el docente tiene gran influencia sobre los estudiantes, eso no me di cuenta en la escuela, sino puede comprender en el noveno ciclo de la universidad de la carrera de educación general básica al elaborar la presente monografía, pues el docente no está en el aula solo para trasmitir conocimientos, sino a través de su comportamiento y actos enseña implícitamente otros tipos de saberes como por ejemplo: odiar la escuela o viceversa, querer ser docente, etiquetar a los educandos, expectativas sobre el rol del docente y de los estudiantes etc. Son estos saberes para quienes en un futuro decidimos ser maestros los que constituyen una valiosa fuente de conocimientos que moldean nuestros pensamientos, pues los mismos guiarán nuestras prácticas.

Continuando con mi historia, yo realicé mis estudios secundarios en el colegio “Francisco Febres Cordero”, en esta institución mi vida cambió, de una escuela rural fui dar a un colegio ubicado en el centro de la ciudad de Cuenca. En este colegio viví diversas experiencias, tanto positivas como negativas. Cómo no recordar aquellos profesores que no solo fueron nuestros guías sino también nuestros amigos, pues nos brindaban confianza, respeto y alegría, pero también hubo profesores autoritarios que siempre nos decían lo que teníamos que hacer y como lo debíamos hacerlo, volvieron aparecer los docentes aburridos, las lecciones orales, el dictado (docente dicta-estudiante copia), la



repetición y memorización de los diez casos de factoreo, que por cierto nunca entendí la lógica simplemente seguía mecánicamente los pasos que los docentes nos obligaban a memorizar. Las diversas situaciones vividas: positivas o negativas contribuyeron a que reafirme mi deseo de ser docente, pero como mencioné anteriormente la profe María ha sido mi fuente de inspiración para ser una “*buenas docente*”, pero también lo han sido aquellos profesores de los cuales no tengo buenos recuerdos, pues de ellos aprendí lo que no quiero *ser* ni debo *hacer* cuando sea docente.

Asimismo, en esta institución frecuentemente escuché que la docencia era una carrera desvalorizada ya que no era bien remunerada, por eso, los maestros no estaban contentos con esta profesión. Esa era mi percepción equivocada o acertada no lo sé, pero, con el transcurso del tiempo fui comprendiendo que la docencia es una profesión que requiere paciencia y vocación, no basta con dominar conocimientos sino es preciso también saberlos enseñarlos, esto lo aprendí de la profesora que tuve en sexto curso, ella se llamaba Zoila. Esta maestra se sentía orgullosa de ser educadora, a través de sus actos demostraba la importancia de esta profesión. “Zoilita decía: *hay que amar y valorar lo que se hace*”. Por eso, ella siempre me sorprendía ya que sus clases eran dinámicas, el juego era una estrategia que utilizaba para enseñarnos matemáticas, y de cierta manera ayudó a contrarrestar la influencia recibida de los docentes que frecuentemente decían que el juego es solo para los niños.

También es necesario mencionar que en el colegio hubo educadores que por medio de sus actitudes me llevaron a creer que los estudiantes del campo son menos inteligentes que los que alumnos que estudian en la ciudad, con el trascurso del tiempo esta creencia se fue reafirmando poco apoco hasta que llegué a la universidad y allí comprendí que no es verdad. Ética y Buen Trato Infantil fueron las asignaturas que contribuyeron para que me dé cuenta que estaba equivocada, pues el lugar de donde procede el estudiante sea el



campo o la ciudad no es un factor que debe ser empleado para medir la inteligencia del individuo, sino para conocer el contexto en el que se desenvuelve. También comprendí que los niños y niñas son seres humanos que merecen respeto, son curiosos por naturaleza, tienen deseo de conocer algo más y lo más importante son capaces de aprender pero necesitan del apoyo del docente. Por ello es indispensable que los docentes en ejercicio y los futuros educadores reflexionemos sobre nuestro pasado, visualicemos los modelos mentales que poseemos ya que este es un camino para mejorar nuestra práctica docente.

Del mismo modo es importante recalcar que al no existir una mediación crítica por parte de los docentes tutores encargados de la formación profesional, quienes estamos formándonos para ser maestros podemos construir una visión equivocada de lo que implica la docencia.

De esta manera, se hace evidente que la formación docente es un proceso de largo plazo, el cual no inicia exclusivamente en la universidad, sino en las instituciones escolares por las cuales hemos recorrido durante nuestra vida como estudiantes, llevando en nuestra estructura mental un bagaje de experiencias y conocimientos relacionados con la labor docente (Alliaud, 2011), que necesariamente necesitan ser analizados siendo indispensable recurrir a la biografía escolar de quienes deciden o decidimos ser docentes.

Caso 2: La historia de Susana.



El inicio de mi educación empezó en una institución escolar mixta, un poco alejada del lugar en donde vivía. En aquel entonces no era obligatorio cursar por el “jardín de infantes”, lo que ahora conocemos como primero de educación general básica. Así, que mis padres me inscribieron directamente en el primer grado. Con apenas seis años empezó mi trayecto escolar, sin tener ninguna idea de cuánto duraría. Pasaron los años y sin darme cuenta ya estaba cursando el quinto grado de educación general básica, pues este, es el año que más recuerdo de mi educación primaria. Seguramente se preguntarán ¿Por qué?

Pues, en mi aula, quinto grado paralelo “A” con 36 alumnos, a cargo de la profe “Dorita”, me doy cuenta que empecé a vivir completamente el proceso educativo. Un nuevo día iniciaba, el clima un poco lluvioso. La maestra nos esperaba en la puerta del aula de clase, con un saludo cordial y una sonrisa brillante nos decía “*buenos días preciosa, campeón, princesa, etc.*”, claro esto se daba cuando estaba de buen genio. Así, su actitud de igual manera nos ponía de buenos ánimos y me hacía olvidar del frío que sentía. Esta cualidad de la maestra me llevaba a pensar “*de grande quiero ser como ella, una profesora*”.

Por otro lado, cuando estaba de malas nos esperaba sentada en su escritorio, que estaba ubicado sobre la tarima. No nos saludaba personalmente, sino que hacia un saludo general y decía “*buenos días niños y niñas, hoy empezamos un nuevo día de clase, espero que se porten bien*”. Entonces sentí que la docente estaba para que me porte bien en cada una de





sus clases. Esta actitud me llevaba a pensar, “*la profe está enojada, así que las clases serán pesadas, cansadas y aburridas*”, “*que feo ser profesora*”. Esta imagen de carisma y enojo de mi profesora aún lo recuerdo como si fuese ayer.

“Dorita” durante sus clases, nos mostraba diferentes personalidades, amigable, carismática, enojada, cansada, frustrada, triste, etc. Este cambio de actitud se relacionaba con nuestro comportamiento, si actuábamos bien en clase estaba alegre, y nos dejaba descansar o salir al patio por unos minutos. Y si no atendíamos lo que decía se enojaba y nos hacía copiar varios ejercicios, o planas completas de algún texto con el fin de mantener el orden y silencio de todos los estudiantes, a más de decir que mandaría esquelas a nuestros padres sobre nuestro comportamiento.

Pasaron los años y ciertos comportamientos y actitudes de los docentes se repetían constantemente en los diferentes niveles educativos e incluso en la educación secundaria. Acciones como; memorizar para los exámenes, copiar escritos, dar lecciones, realizar deberes, trabajos, horas de clase aburridas, sueño con el docente que solo pasaba leyendo, miedo con los profes que tomaban lecciones orales, especialmente con la docente de matemáticas, alegría con el profe que tenía esa chispa de explicar la clase de manera divertida.

Sobre todo, recuerdo aquellos momentos en donde el docente “Pablito” de la asignatura de biología en mi educación secundaria, no nos daba clase como los demás profes, él nos enseñaba en base a sus experiencias, nos contaba su vida, nos brindaba confianza, tranquilidad, no había momentos de aburrimiento, podíamos pasar horas y horas hablando y aprendiendo sin darnos cuenta. Su espontaneidad, alegría juvenil a pesar de que ya tenía una edad avanzada, hacía de cada una de sus clases únicas e inolvidables.

Los deberes no existían con él, pues todo lo hacíamos en el colegio, en grupos de trabajo, fuera del aula, a veces en el parque, orillas del río e incluso en el patio de su casa.



En fin “Pablito” fue mi ejemplo a seguir, más que un docente fue un amigo. En base a mi formación profesional recibida me doy cuenta de que en ese momento cree en mi estructura cognitiva diferentes concepciones de docentes, aquel que realizaba su labor por cumplir su trabajo, a quien se le debía obedecer en lo que decía y por otro lado aquel docente que tenía vocación quien entregaba su mayor esfuerzo, paciencia y carisma en cada una de sus clases.

“Pablito” fue un docente clave en mi vida. Ahora me doy cuenta de que, durante ese periodo escolar vivido con el docente, fui construyendo de poco a poco en mi mente un concepto diferente sobre la docencia. Moldeando mi manera de pensar, haciendo que me decida por el camino hacia la profesión docente. Cada una de las experiencias vividas en mi trayecto escolar quedaron grabadas en mi estructura cognitiva. Especialmente aquellos momentos y aprendizajes que fueron adquiridos mediante la experimentación en donde mis emociones y sentimientos entraban en juego.

Como si fuera un sueño, un día menos pensado me encontraba en el salón de clase con más de 30 niños, pero ahora en calidad de docente (practicante). Empiezo a sentir miedo, pánico, temor y a la vez alegría, emoción, y optimismo, llegan a mi mente recuerdos de mis antiguos docentes. Entonces empiezo a actuar quizá por imitación tratando de asemejarme a ellos, copiando las actitudes consideradas como buenas. Especialmente de aquellos que fueron considerados como modelos a seguir. Pero también evito repetir aquellas situaciones que consideraba erróneas de aquellos docentes que marcaron mi vida de manera negativa. Entro en un conflicto entre lo que quiero ser y no ser, hacer y no hacer en el aula de clase con mis estudiantes.

Durante la jornada de clase se presenta un momento de incertidumbre, depresión al ver que mis estudiantes pierden totalmente el interés en la clase, empiezan a conversar, reír, cantar, jugar, todo menos a escuchar y atender lo que les trato de explicar. Me siento



frustrada, quizá hasta asustada. Recuerdo lo que mi docente hacía en situaciones similares, me quedo en silencio, observándoles fijamente a cada uno de ellos. Los estudiantes me miran y mantienen la calma, pero lamentablemente su tranquilidad dura solo un par de minutos, y vuelven a la misma actitud. Así, que rápidamente les doy la siguiente indicación “*vamos a copiar los siguientes ejercicios y los quiero resuelto en quince minutos, esta actividad es calificada*”. Con esta indicación logro serenar a mis estudiantes. Siento un momento de tranquilidad al ver que están trabajando, pero también siento angustia al ver que de manera inconsciente repetí aquello que mis docentes hacían conmigo.

Los conocimientos adquiridos en mi formación profesional me permiten dar cuenta de la influencia que tuvieron mis antiguos docentes en mi vida. Siento que cometo errores a cada momento, y que mis estudiantes son los afectados. Aun no sé cómo llegar a un equilibrio entre lo que se y lo que hago. Trato de entender el porqué de estas discrepancias, comprendo entonces que aquellas ideas, creencias, concepciones que fui formando durante mi vida escolar sobre la labor docente tienen un gran peso en mi manera de actuar. Pues salen a flote, especialmente en aquellos momentos de angustia e incertidumbre.

Me doy cuenta que mi aprendizaje está en el día a día con mis estudiantes. Cada momento vivido me ayuda a superar errores. Sé que, con esfuerzo, constancia, compromiso y una formación continua puedo llegar a cambiar mi manera de pensar, sentir y actuar. Es entonces en ese momento en donde empieza el cambio, en el día a día de la labor docente, en nuestro escenario, en el aula de clase, con el fin de caminar conjuntamente con los estudiantes hacia una educación integral, en donde el educando sea el centro del proceso educativo quien crea y recrea su propio aprendizaje.



CONCLUSIONES

Posteriormente a la reflexión de las categorías antes mencionadas, en el presente trabajo se llega a las siguientes conclusiones:

- La biografía escolar, entendida como el paso prolongado por las distintas instituciones educativas, en donde el estudiante adquirió un conjunto de experiencias, saberes, apreciaciones y representaciones sobre la docencia, es un medio clave que permite recuperar los saberes experienciales que posee implícitamente el docente en su estructura cognitiva. Siendo las creencias y concepciones los saberes y conceptos que constituyen los modelos mentales que predisponen el comportamiento del maestro y afectan su labor docente.
- La práctica docente implica las acciones que realiza el profesor dentro y fuera del aula de clase, las mismas que están impregnadas de los saberes: pedagógicos, disciplinares, curriculares y experienciales que afectan las dimensiones: personal, didáctica y valoral de la misma. Es por ello, que la práctica docente es una tarea compleja pues está constituida por diversos factores como: los actores, el contexto, los saberes y dimensiones de la práctica docente.
- Asimismo, los saberes (modelos mentales: creencias y concepciones) que el docente adquirió durante su trayectoria (biografía) escolar, permiten la construcción de la identidad y rol del docente, es así como la identidad de ser docente se constituye antes de su formación profesional de manera individual pues es el resultado de su biografía escolar. Lo que el docente observó y vivió en su época de estudiante especialmente si fue formado bajo un modelo tradicional de educación tiende a repetir aquellos saberes aprendidos en su práctica docente.
- También los modelos mentales influyen en la manera como el futuro docente y el maestro en ejercicio conciben la docencia y por ende le dan sentido a su rol



profesional. Son estos saberes los que moldean el pensamiento del educador, salen a flote en situaciones inesperadas e intervienen en la práctica docente.

- De este modo la biografía escolar tiene una fuerte influencia en la manera de actuar del docente, pues afectan las dimensiones de la práctica tanto la personal, didáctica y valoral, haciendo que el docente actúe inconscientemente de acuerdo con lo que observó y aprendió de sus antiguos maestros cuando fue alumno.
- La narración de la biografía escolar permite visualizar los modelos mentales que poseen los docentes sobre la docencia, siendo fundamental la reflexión y el análisis crítico del docente sobre su propia historia haciendo especial énfasis en su trayectoria escolar porque permite recuperar las experiencias vividas como estudiantes para entender y renovar las prácticas presentes.



RECOMENDACIONES

- Reconocer la importancia de promover el uso de la biografía escolar como un instrumento narrativo clave para la formación docente desde los primeros años de la carrera profesional pues, permitirá a los estudiantes conocer y reflexionar sobre su pasado escolar para comprender su presente y proyectarse un futuro mejor.
- Incentivar a los futuros docentes a narrar y escribir su biografía escolar para seguidamente analizar los saberes previos que traen consigo, y reflexionar sobre cómo estos saberes influyen en su accionar en el aula, siempre con miras a mejorar la práctica docente.
- Destinar en las instituciones de formación docente espacios o asignaturas que aborden esta temática (la biografía escolar), para que los estudiantes puedan indagar y socializar sobre su biografía escolar, asimismo plantear propuestas y soluciones que ayuden a modificar los modelos mentales erróneos.
- Trabajar durante la formación profesional con casos reales o problemáticas que los estudiantes han presenciado durante su periodo escolar vivido en la época en la que fueron estudiantes con la finalidad reconstruir, reflexionar y mejorar el ejercicio de la docencia.



BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M. G. (2014). *Desarrollo del procesos reflexivos en formación docente inicial. Un estudio de caso* (Tesis Maestría). Universidad de Cuenca, Cuenca-Ecuador.
Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21579>
- Aiello, B., Iriarte, L., y Sassi, V. (2011). La narración de la biografía escolar como recurso formativo. Presentado en VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas 8, 9 y 10 de agosto de 2011 La Plata. Teoría, formación e intervención en Pedagogía, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.
- Alliaud, A. (2003). FACULTAD DE 'II OSOM LETRAS reccón Id, 296.
- Alliaud, A. (2004a). La escuela y los docentes: ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 12, 91-106.
- Alliaud, A. (2004b). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-11.
- Alliaud, A. (2007). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Victoria, Pcia. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Alliaud, A. (2010). Capítulo 8 La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. *El que hacer de la investigación en educación*, 163.
- Alliaud, A. (2011). La biografía escolar en el desempeño de los docentes.
- Alliaud, A., y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 89-100.
- Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, V. (2009). La formación docente como trayecto, 11.



Aponte Gutiérrez, N. (2014). Estructura de los modelos mentales que se manifiestan en la construcción de identidad en los jóvenes adolescentes del Instituto Técnico Comfamiliar.

Arias, L. I. (2017). *Gestión educativa y su relación con la práctica docente en instituciones educativas* (Tesis de pregrado). Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima-Perú.

Ayones, J., y Silvera, G. (2014). Pertinencia de la práctica docente desde la enseñanza para la comprensión., 140.

Ballesteros, Z. (2016). *El proceso de configuración de saberes docentes de los formadores de profesores para la escuela secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, México.

Barrón, C. (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (48).

Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández Cruz, M. (2001). La investigación (auto) biográfica narrativa. Guía para la indagación en el campo. *Granada. España. Force.*

Bonora, M., Muñiz, P., y Branda, S. (2015). La biografía escolar de los docentes noveles: su traza en los alumnos del profesorado.

Branda, S. (2017). Enseñanzas que dejan huellas: la biografía escolar en las prácticas profesionales. Un estudio interpretativo en los estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Recuperado de <http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/9289>

Branda, S. (s. f.). La investigación biográfico-narrativa en educación: impacto de las buenas prácticas en el desempeño profesional de Profesores de Inglés.

Branda, S., y Muñoz, N. (2017). Biografías escolares de docentes noveles del Profesorado de Inglés: la dimensión profesional y la práctica artesanal. *Praxis Educativa*, 21(2), 22-28. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210203>

Bromberg, A. M., Kirsanov, E., y Longuerira, M. (2008). Formación profesional docente: Nuevos enfoques. Bonum.



- Brubacher, J. W., Case, C., y Reagan, T. (2005). Cómo ser un docente reflexivo: la construcción de una cultura de la indagación en las escuelas. Barcelona: Gedisa.
- Calvet, M., y Pastor, L. (2008). Huellas de las prácticas docentes de la escuela media. *Pilquen-Sección Psicopedagogía*, (5), 4.
- Cañedo, T., y Figueroa, A. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 2-18.
- Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, 107-147.
- Carmona, R. (2015). Concepciones de práctica pedagógica en docentes en ejercicio de la ciudad de Pereira, 140.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(3).
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 50(2).
- Correal, J., y Rico, C. (2016). Creencias y concepciones de los profesores de básica primaria en relación con la enseñanza del concepto de fracción. El caso de la institución educativa san Fernando de Amagá.
- Davini, C. (2002). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Papers Editores.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (Granada). Paidós.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12(2), 5.
- Delorenzi, O, y Ruiz, M. (2009). Narrativa y construcción de la práctica: Un modo de analizarla y redefinirla. *L. Porta, Z. Álvarez, M. Sarasa y S. Bazán (Comps.)*, *Actas de las “V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: Docentes, narrativas e investigación educativa”*. Recuperado de <http://www.mdp.edu>.



[ar/humanidades/cienciasdelaeducacion/jornadas/profesorado2009/final/comunicaciones/2_narrativas/2a/2a_09.pdf.](http://humanidades.cienciasdelaeducacion.jornadas/profesorado2009/final/comunicaciones/2_narrativas/2a/2a_09.pdf)

Delorenzi, O. (2008). Biografía escolar: ¿determinante de las prácticas docentes o punto de partida para su construcción? *Voces de la Educación Superior*, 2.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*.

Díaz, A., e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación*, 25, 17-41.

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., y Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis. Revista Latinoamericana*, (25).

Díaz, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de educación*, 37(3), 5.

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext).

Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.

Donoso, P. (2016). *Estudio de las concepciones y creencias de los profesores de educación primaria chilenos sobre la competencia matemática* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/42049>

Ejea, G. (2007). Sobre prácticas docentes, modelos educativos y evaluación., 26.

Elías, M. (2011). Aportes para la construcción de una identidad docente. Presentado en VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas 8, 9 y 10 de agosto de 2011 La Plata. Teoría, formación e intervención en Pedagogía, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.

Espinosa, G. F. (2014). Desempeño docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje en el nivel de Educación Básica Superior del Centro Educativo Colegio de



Bachillerato Ciudad de Portovelo, del cantón Portovelo, Provincia de El Oro, en el año lectivo 2013- 2014., 157.

Espinoza, J., Vilca, C., y Pariona, J. (2014). El desempeño docente y el rendimiento académico en el curso de aritmética: conjuntos, lógica proposicional, del cuarto grado de secundaria de la Institucion Educativa Pamer de Zárate - San Juan de Lurigancho - Lima - 2014, 129.Farrell, T. (2007). *Reflective language teaching: From research to practice*. Bloomsbury Publishing.

Fernández, M., Pérez, R., Peña, S., y Mercado, S. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49), 571-596.

Fernandez, M., Tuset, A., Perez, R., y Leiva, A. (2009). Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clases de ciencias naturales. *Enseñanza de las ciencias*, 12.

Ferreyra, H., y Rúa, A. (2018). Dimensiones involucradas en el estudio de las prácticas de enseñanza.

Fierro, S., y Contreras, J. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. *Valorar. UG*. Disponible en internet: www.google.es.

Flores Ocampo, E. (2017). Modelos mentales sobre aprendizaje en estudiantes de pedagogía infantil, 362.

García, B., y Loredo, J. (2010). Validación de un Modelo de Competencias Docentes en una Universidad Pública y otra Privada en México. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

García, B., Loredo, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1-15.

García, B., Loredo, J., y Carranza, G. (2010). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión, 18.

García, L., Azcárate, C., y Moreno, M. (2006). Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de



- ciencias económicas. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 9(1), 85-116.
- Gomes, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Educar*, (30), 57-67.
- Gómez-Chacón, I. M. (2003). La tarea intelectual en matemáticas afecto, meta-afecto y los sistemas de creencias. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, 10(2), 225-247.
- Guzmán, C. (2013). Profesores ejemplares de establecimientos educativos públicos de educación secundaria y creencias pedagógicas: desafíos y propuestas para la mejora de la docencia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 871-892.
- Hernández, R. (2015). *Análisis de la práctica docente desde las creencias docentes en la educación superior* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. Recuperado de
<http://hdl.handle.net/20.500.11799/66462>
- Hoyos González, A. J. (2005). Conversar y trabajar juntos desde una propuesta didáctica reflexiva.
- Huchim, D., y Reyes, R. (2013). La investigación bibliográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 28.
- Iglesias, M. de las M. (2011). Prácticas docentes reflexivas como medio para un mejor desarrollo profesional: una propuesta colaborativa (Tesis de Maestría). Universidad Iberoamericana, México, D.F.
- Jackson, P. W. (2001). *La vida en las aulas* (sexta). Madrid: Ediciones Morata.
Recuperado de
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=yKWr2JqmIWMC&oi=fnd&pg=P A11&dq=libro+de+Jackson:+Practica+de+la+ense%C3%B1anza+Jackson&ots =CUMYq7xVEe&sig=LEhX3zhSNc-Dj8g_SepNmPCMwg#v=onepage&q=libro%20de%20Jackson%3A%20Practic a%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20Jackson&f=false
- Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.



- Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1).
- Killion, J., & Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational leadership*, 48(6), 14-16.
- Knowles, J. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustración a partir de estudios de caso (pp. 149-205). Presentado en Historias de vida del profesorado, Octaedro Editorial.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*, 21(8), 899-916.
- Latorre, A. (2007). La investigación-acción. *Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, Editorial Graó, de IRIF, SL,*
- Lortie, D. (1975). Schoolteacher: A sociological analysis. *Chicago: University of.*
- Maldonado, M. E. (2014). Modelos mentales aplicados en la evaluación de aprendizajes por docentes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cuenca.
- Mercado, R. (2002). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños [Teaching knowledge as a social construction. Instruction centered on children].
- Mercado, Ruth, y Rockwell, E. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Revista Investigación en la escuela*, (4), 65-78.
- Mercado-Cruz, E. (2004). Los saberes de los maestros y la sistematización de experiencias en la formación inicial. *Revista Magisterio [México, 2ª época]*, 16, 4-14.
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2001). Siglo XXI. Competencias para sobrevivir. *Cuadernos de pedagogía*, (298), 0049-0077.
- Moreano, G., Asmad, U., Cruz, G., y Cuglievan, G. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de matemática en docentes de primaria de escuelas estatales. *Revista de Psicología*, 26(2).



- Moreira, M. (2003). Lenguaje y aprendizaje significativo. *IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo*.
- Moreira, M. A., Greca, I. M., y Palmero, M. L. R. (s. f.). Modelos mentales y modelos conceptuales en la enseñanza & aprendizaje de las ciencias, 1,2 (Mental models and conceptual models in the teaching & learning of science), 23.
- Moreno, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Revista Folios*, (16), 105-129.
- Moreno, M. (2001). El profesor universitario de matemáticas: estudio de las concepciones y creencias acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. Estudio de casos.
- Moreno, M., y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(2), 265-280.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Pérez Gómez, Á. I. P. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (4.^a ed.). España: Ediciones Morata.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. 3^a.
- Porta, L., & Yedaide, M. M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (17).
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento (pp. 29-54). Presentado en Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos, Grao.
- Pozo, J., Bautista, A., & Torrado, J. (2008). El aprendizaje y la enseñanza de la interpretación musical: cambiando las concepciones y las prácticas. *Cultura y Educación*, 20(1), 5-15.
- Reggio, P. (2010). *El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial*. Ediciones del CREC.



- Remesal Ortiz, A. (2006). *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: perspectiva de profesores y alumnos*. Universidad de Barcelona.
- Rivas, J. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. *I. Sverdlick, comp., La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción, Buenos Aires, Novedades Educativas*, 111-145.
- Rivas, J., Sepúlveda, M., y Rodrigo, P. (2005). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13.
- Rodríguez, I. (2008). Creencias pedagógicas de profesores: el caso de la licenciatura en nutrición y ciencia de los alimentos en México. *Qurriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 21, 137-156.
- Rodríguez, D., y López, Á. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula?. Tres estudios de caso de profesores de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(31).
- Rosas, J. L. M. (2006). La práctica docente cotidiana y su investigación. *Instituciones miembros de la red*, 4, 19.
- Sánchez, D. (2008). *Las creencias en la matemática. Memorias del VI Coloquio de Experiencias Educativas en el contexto universitario*. e-libro, Corp.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional, 12.
- Sayago, Z., Chacón, M., y Rojas de Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid (España).
- Senge, P. M. (2005). La quinta disciplina en la práctica. Ediciones Granica SA.



- Sloan, K. (2006). Teacher identity and agency in school worlds: beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 119-152.
- Suárez, D., y Alliaud, A. (2011). El saber de la experiencia. *Maestros, narrativas y nuevas perspectivas para la formación docente continua*. Universidad de Buenos Aires: CLACSO.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Narcea Ediciones.
- Tobón Orozco, M (2016). Concepciones, percepciones y práctica docente sobre la relación maestro alumno en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en el grado transición de la institución educativa comunitario cerritos de Pereira, 168.
- Valliant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado como persona (pp. 9-24). Presentado en Tendencias de la formación permanente del profesorado, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Van, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea books.
- Vera, C. (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado: aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(1), 4.
- Vera, J. (2010). Autobiografía, identidad docente y conocimiento didáctico en la enseñanza de la Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 423-441.
- Villalobos, J. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva, 29.
- Villalobos, J., y Cabrera, M. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 139-166.
- Zambrano, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10(33), 225-232.



Zárate Montero, J. (2016). La biografía escolar como instrumento para la reflexión de los conocimientos previos y construidos durante la formación docente entorno al “cómo enseñar”. *Ensayos Pedagógicos*, 11(2), 83-97.