

# UCUENCA

## Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación mención Desarrollo del Pensamiento

### **Biografía escolar de los docentes de Educación General Básica Media de la unidad educativa Francisca Dávila del cantón Cuenca y su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico**


Trabajo de titulación previo a la  
obtención del título de Magíster en  
Educación mención Desarrollo del  
Pensamiento

**Autor:**

Julissa Vanesa Gamboa Toledo

**Director:**

María Eugenia Verdugo Guamán

ORCID:  000-0002-3245-6198

**Cuenca, Ecuador**

2023-04-25

## Resumen

Este trabajo de investigación emplea la biografía escolar de los docentes de Educación General Básica media de la Unidad Educativa Francisca Dávila del cantón Cuenca con el objetivo de caracterizar su influencia en el desarrollo de su pensamiento crítico. La investigación posee un enfoque cualitativo, con un diseño que corresponde al tipo fenomenológico. El muestreo es de tipo voluntario. Como técnica se utilizó la entrevista semiestructurada y la observación. La información obtenida se procesó en el programa Atlas Ti. Los resultados demuestran que los docentes vivieron diferentes experiencias durante su etapa como estudiantes, algunas agradables, otras poco agradables. Ambos tipos de experiencias influyeron en su experiencia docente y los movieron a actuar de forma innovadora para optimizar el proceso educativo, lo que implica actuar con una posición crítica frente a sus experiencias, lo que a su vez confirma el uso de la biografía como medio para el desarrollo del pensamiento crítico.

*Palabras clave:* biografía escolar, didáctica, formación docente, pensamiento crítico

### Abstract

This research work uses the school biography of the teachers of General Basic Education of the Francisca Dávila Educational Unit of the Cuenca canton with the objective of characterizing their influence on the development of their critical thinking. The research has a qualitative approach, with a design that corresponds to the phenomenological type. Sampling is voluntary. As a technique he used the semi-structured interview and observation. The information obtained was processed in the Atlas Ti program. The results show that teachers had different experiences during their time as students, some pleasant, others unpleasant. Both types of experiences influenced their teaching experience and moved them to act in an innovative way to optimize the educational process, which implies acting with a critical position towards their experiences, which in turn confirms the use of biography as a means to the development of critical thinking.

*Keywords:* school biography, didactics, teacher training, critical thinking

## Índice de contenidos

Resumen .....	2
Abstract .....	3
<b>Introducción.....</b>	<b>9</b>
Planteamiento y delimitación del problema .....	10
<i>Preguntas de investigación</i> .....	11
Objetivos de la investigación .....	11
<i>Objetivo general:</i> .....	11
<i>Objetivos específicos</i> .....	12
<b>Capítulo I Marco Teórico .....</b>	<b>13</b>
1.1. Estado del arte o antecedentes de la investigación .....	13
1.2. Marco conceptual.....	16
1.2.1. <i>Pensamiento</i> .....	16
1.2.2. <i>Pensamiento crítico</i> .....	19
1.2.3. <i>Didáctica</i> .....	23
1.2.4. <i>Formación docente</i> .....	25
1.2.5. <i>Biografía escolar</i> .....	27
<b>Capítulo II Proceso Metodológico.....</b>	<b>32</b>
2.1. Enfoque de la Investigación.....	32
2.2. Diseño de la investigación .....	32
2.3. Población.....	32
2.4. Muestra.....	33
2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información .....	33
2.6. Procesamiento de la información.....	33
2.7. Aspectos éticos .....	34

<b>Capítulo III Presentación y análisis de los resultados .....</b>	<b>35</b>
3.1. Red de observación a los docentes.....	35
3.2. Red de entrevista a los docentes.....	37
3.3. Discusión .....	39
<b>Conclusiones y recomendaciones.....</b>	<b>44</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>46</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>52</b>
Anexo A. Entrevista docente.....	52
Anexo B. Ficha de observación docente .....	54

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> Red semántica observación	35
<b>Figura 2</b> Red de entrevistas	37

## **Agradecimiento**

Mi agradecimiento especial a cada una de las personas que hicieron posible el desarrollo y culminación de este trabajo. Un agradecimiento especial a mi tutora, María Eugenia Verdugo Guamán, por su acertada dirección y la paciencia que tuvo durante el acompañamiento en esta investigación.

## Dedicatoria

Por todo el apoyo recibido a lo largo de este período de estudio y preparación quiero dedicar mi trabajo de investigación a las siguientes personas:

A mi madre, porque siempre ha creído en mí y me ha apoyado en lo que he necesitado para prepararme como profesional y buen ser humano.

A mi padre, a quien le ha abandonado su memoria, pero no sus sentimientos, porque sé que celebra conmigo este gran triunfo.

A mi compañero de vida, Juan, por su paciencia y su apoyo incondicional.

A mis amados hijos Valentina, Joan y Sophia, porque ellos son mi inspiración diaria para querer ser mejor.

A mis hermanas y sobrinas, porque siempre están allí para apoyarme en todo lo que me propongo.

A mi querida amiga Rocío, porque siempre supo decirme las palabras precisas para darme la fuerza requerida en este proceso.

A mi estimada Dra. Nancy que me apoyó en los momentos que más necesité y me devolvió la fe en mí y en mis capacidades.

Que Dios les pague y los bendiga por siempre.



## Introducción

La psicología cognoscitiva profundiza en tópicos relacionados con el pensamiento, sin descuidar el hecho de que este es un proceso mental que se traduce en conductas observables. Los investigadores que se sitúan en esta línea han profundizado en el estudio y comprensión de ciertos procesos del cerebro humano como la percepción, la representación del conocimiento, la modificabilidad cognitiva y la construcción de modelos psicológicos que procesan determinada información y que coadyuvan al aprendizaje y desarrollo humano.

En este sentido, esta investigación aborda el pensamiento crítico, entendido como la capacidad de razonar asociada al desarrollo de funciones mentales como percepción, memoria, capacidad de resolver situaciones y tomar decisiones, que a su vez están basadas en determinadas condiciones biológicas, históricas y culturales del ser humano. En esta época, en la sociedad del conocimiento, en la que predominan los patrones propios de la visión consumista e individualista del sistema neoliberal, resulta imprescindible el desarrollo del pensamiento crítico porque promueve la innovación, creatividad y compromiso como alternativa a las visiones hegemónicas.

Una manera de promover el desarrollo del pensamiento crítico es mediante la educación formal. Los maestros requieren una formación que los capacite para guiar y sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de que los educandos obtengan la formación intelectual mediante la instrucción formativa. Esta tarea implica una adecuada formación docente, un proceso que conlleva varios años y que incluye capacitación individual, teórica y disciplinar. Los actuales procesos de formación se correlacionan con las nuevas maneras de procesar el conocimiento y actúan desde dos categorías relevantes de análisis: la práctica pedagógica y el saber pedagógico.

Una de las herramientas que permite estudiar la práctica y saber pedagógico es la biografía escolar, ya que toma en cuenta las experiencias de vida de los sujetos como estudiantes en la escuela, aprovecha la experiencia personal de formación del docente y su actuación al frente de la clase. Por esta capacidad, la biografía escolar es una estrategia para efectuar una retrospectiva de las vivencias del docente para luego adoptar acciones innovadoras que optimicen el proceso de enseñanza, es decir, le permite adoptar una postura crítica y reflexiva que genere conocimiento sobre su quehacer educativo.

Esta investigación toma como punto de partida esta herramienta: la biografía para explicar su aporte al pensamiento crítico. Inicialmente, el capítulo I, provee los elementos correspondientes

al marco teórico que desarrolla las dimensiones como pensamiento crítico, la didáctica, formación docente, la biografía escolar. El capítulo II corresponde al marco metodológico. Y el capítulo III presenta los resultados del análisis de la ficha de observación y la entrevista a docentes, posteriormente se llevó a cabo la discusión.

### **Planteamiento y delimitación del problema**

De acuerdo con Gurría (2019), ningún sistema educativo es superior a la calidad de sus profesores, por lo que hace un llamado a repensar el valor del papel del maestro y su ejercicio. Desde otra mirada, la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo indicó que entre las razones que explican el grado de subdesarrollo de los países del territorio latinoamericano se encuentran la falta de reflexión y las habilidades analíticas y críticas de las personas (Miranda, 2003). Ambas ideas invitan a repensar la función docente en un contexto caracterizado por la complejidad.

Es indudable que el escenario descrito exige la presencia de ciudadanos con destrezas críticas de pensamiento, es decir, con capacidades de interpretación, análisis, evaluación e inferencia que deben ser desarrolladas a través del ejercicio docente. Ennis (1987) al respecto destacó que el desarrollo del pensamiento crítico posibilita potenciar las capacidades de los individuos para evaluar la credibilidad de las fuentes, reconocer las conclusiones, causas y suposiciones, ver la calidad de un argumento, llevar a cabo un criterio propio sobre un asunto, formular proposiciones claras y pertinentes, demostrar pensamientos abiertos, poseer buena información y lograr la formulación de conclusiones.

El desarrollo del pensamiento crítico amerita incentivar un espíritu reflexivo que partirá de un sondeo de la curiosidad, agudeza de la mente, procesos de razonamiento y motivación para obtener información fiable (Facione, 1990). El reflejo de este espíritu se traduce en un desarrollo que va más allá del aula: el estudiante sobresale por su interés en un enorme rango de asuntos, por su inquietud por obtener una buena información, por la confianza en sus capacidades para pensar, por su disposición para obtener nuevos saberes y por la honestidad para hacer frente a sus propios prejuicios (López, 2012).

La educación formal sitúa al entorno escolar como un espacio en el cual se puede desarrollar el pensamiento crítico y son las aulas el lugar para este efecto. Sin embargo, este escenario está condicionado por la acción del docente, quien a través de su práctica educativa puede cumplir con este cometido en la medida en que posicione este paradigma y desarrolle las habilidades

descritas porque, según Betancourth (2015), el trabajo de una mente crítica en los educadores conlleva grandes beneficios, el primero de estos es la motivación y disposición de los profesores para tratar el tema, el segundo implica el desarrollo del pensamiento crítico en ellos y el último es que aprenden a usar las destrezas pedagógicas para desarrollarlas con sus alumnos.

La labor docente es un acto muy complejo en el que confluyen la formación recibida del que la ejerce y todo lo que trae consigo en su condición de sujeto histórico. Esta afirmación resalta el valor de la biografía escolar, definida por Alliaud (2007) como una serie de vivencias, apreciaciones y representaciones que los docentes obtuvieron en el periodo escolar y que adquiere significación para el sujeto. Los profesores son conductores de modelos, concepciones y representaciones sobre los procesos estudiantiles, las escuelas, los educadores y su labor origina una cultura o formato construido por significados, maneras de pensar y de actuar compartidas por la sociedad de profesores (Díaz-Quero, 2006).

El ejercicio de reflexión docente permite develar logros y debilidades de la práctica. Es así que en la experiencia laboral cumplida en la Unidad Educativa Francisca Dávila sorprende encontrar que mientras el contexto demanda la presencia de estudiantes con destrezas en el pensamiento crítico, no se ha logrado alcanzar esta meta. Esta realidad motiva el presente trabajo de investigación, que indaga sobre la relación entre la biografía escolar de los educadores y su propio desarrollo de pensamiento crítico para poner de manifiesto cómo intervenir en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Pese a que hay investigaciones que analizan la biografía escolar, no existen estudios relacionados directamente con el pensamiento crítico, al menos en el contexto del presente estudio. Esta situación justifica la relevancia de esta investigación que parte de la premisa de Pérez (2020), para quien el educador no logra incentivar el desarrollo del pensamiento crítico si no ha construido esa competencia en su personalidad, por cuanto se enseña conscientemente lo que se sabe, e inconscientemente se enseña lo que se es.

### **Preguntas de investigación**

¿De qué manera influye la biografía escolar el desarrollo del pensamiento crítico del docente?

¿Cómo se relaciona la biografía escolar del docente con su práctica pedagógica?

### **Objetivos de la investigación**

#### **Objetivo general:**

Caracterizar la influencia de la biografía escolar de los docentes en el desarrollo de su pensamiento crítico.

### **Objetivos específicos**

- Describir la relación entre la biografía escolar y el pensamiento crítico de los docentes de Educación General Básica(EGB) media de la UnidadEducativa Francisca Dávila.
- Identificar la relación entre la biografía escolar de los docentes de EGB media de la UnidadEducativa Francisca Dávila y su práctica pedagógica.

## Capítulo I

### Marco Teórico

#### 1.1. Estado del arte o antecedentes de la investigación

Se investiga sobre biografía escolar y pensamiento crítico a través de meta buscadores como Redalyc, Scielo, Dialnet, Google Scholar, Eric., dando preferencia a estudios de los últimos siete años. Estas fuentes posibilitaron contar con trabajos que abordaban el tema desde diversas perspectivas: la narrativa pedagógica, la formación docente, la práctica docente, la actividad de los docentes noveles, ensayos de reflexión teórica o temas sobre competencia crítica.

Sobre la biografía escolar destaca el trabajo de Jarauta (2017), desarrollado en España. Esta investigación, efectuada bajo un enfoque metodológico cualitativo, con análisis de caso, tuvo como objetivo determinar instantes claves para la construcción, deconstrucción o reconstrucción de conocimientos acerca de lo que significa ser y ejercer como docente. Como resultado, advirtió que el desarrollo de la identidad docente en los educadores en formación inicial se traduce en las rutinas y modelos pedagógicos basados en la formación que obtuvieron en niveles educativos anteriores, en quienes fueron sus maestros, en experiencias significativas construidas con el núcleo familiar a lo largo de la fase infantil y en el contacto directo con el entorno estudiantil.

Por otra parte, en Estados Unidos, Skerrett (2020) examinó, mediante un proceso de autorreflexión de un docente a través de su biografía, cómo esas experiencias influyeron en su labor de enseñanza en un contexto escolar determinado. Como resultado, se establecieron sugerencias para reconstruir la preparación y la socialización de los maestros para así fomentar una postura de autorreflexión crítica sobre la práctica pedagógica que supone analizar cómo la biografía da forma a la experiencia docente en contextos escolares dados.

En otra investigación, Ramos (2020), mediante un estudio cualitativo realizado en México sobre autobiografías de los docentes, mostró que al ser la escuela el espacio donde los sujetos se desarrollan, interpretan, dan sentido, cuestionan y redefinen las propias dinámicas, es importante valorar las percepciones que tienen sobre su entorno escolar y el modo en que se construye la identidad docente.

En América Latina se destaca el estudio efectuado en Costa Rica por Zárate (2016), cuyo objetivo fue examinar la narrativa como herramienta de formación del maestro mediante el estudio de su biografía estudiantil, la cual partió de la reflexión sobre qué significa ser profesor,

el cómo y para qué enseñar. Para el autor, esta labor de aprendizaje puede realizarse con alumnos que inician su carrera docente y con quienes ejecutan su práctica.

Branda y Porta (2017) en Argentina llevaron a cabo un estudio cualitativo e interpretativo para explorar las huellas que tenían los maestros en toda su diversidad y complejidad. Este estudio optó por partir de la narrativa como un medio que ofrece una manera de construir la realidad abordándola a partir de diferentes planos.

De manera similar, Bonora et al. (2015) pretendieron dar cuenta de los estilos y tácticas de enseñanza de los educadores graduados en el área de inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ahondaron en la relevancia de las instituciones educativas en la biografía escolar de los profesores y en sus prácticas docentes. La metodología empleada fue la investigación acción, para desarrollar nuevas pautas para la motivación al trabajo como mejora del rendimiento. Como resultado, se logró mejorar la motivación y el desempeño de los estudiantes en clase a través de autoconocimiento de los estilos de aprendizaje y también se mejoró el desarrollo profesional de la profesora en el diseño de clase y en la capacidad de observación, reflexión y búsqueda de soluciones a las situaciones de clase.

Branda y Blanc (2018), también en Argentina, abordaron la narrativa escolar desde una perspectiva biográfico-narrativa, con un nivel de indagación profundo usando relatos de los docentes. Como resultado se develan experiencias vitales, emociones, expectativas y huellas. Se logró desnudar cada historia envuelta en capas y cada capa revela una o más dimensiones. Detectaron tres dimensiones: la afectiva-emocional, cuando las experiencias afectivas son proyectadas o aplicadas como forma de acercarse al alumno para luego enseñarle; la dimensión profesional a partir de la cual se forma conocimiento a través del aprendizaje como tarea creadora; y finalmente la dimensión institucional, que incluye el aporte o la construcción del conocimiento por parte del individuo, así como valores y actitudes asociadas a la estructura educativa

En Colombia, el estudio efectuado por González (2019) enfatizó en la incidencia de la riqueza de la práctica y en la pertinencia de las narrativas autobiográficas en el proceso de formación docente. La autora resaltó la etapa de la infancia escolarizada, las condiciones y emociones experimentadas a nivel universitario como fuente de relatos educativos enriquecedores y constructores del ser/hacer docente. Concluyó que el proceso de autoformación puede sustentarse en el aprendizaje asociado a la historia de vida educativa. Así, en el trayecto de la formación docente, la narrativa biográfica llega a constituirse en una experiencia autoformativa.

Un referente que no se puede pasar por alto es el de la argentina Andrea Alliaud (2003, 2007) quien durante varios años ha indagado sobre la biografía escolar como una instancia de formación docente y como una manera de comprender un fenómeno social: el magisterio, su formación y su práctica. Como resultado, ha producido la serie de documentos de trabajo en la que refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa y del Doctorado en Educación.

En Ecuador se ha investigado muy poco sobre el tema. Se puede rescatar el trabajo monográfico de Guartán y Lucero (2018) que gira en torno a dos categorías: la biografía escolar y la práctica docente. El estudio describe cómo los saberes experienciales inciden en la actuación del docente revelando su influencia en su praxis profesional, lo que posibilita percibir las huellas anteriores acerca de los modelos mentales, como creencias y concepciones, y cómo se direccionan hacia sus formas de pensar, sentir y actuar en el aula.

En cuanto a los estudios sobre categoría de habilidades del pensamiento crítico, se puede destacar el estudio efectuado en España por Bezanilla et al. (2018) quienes analizaron a 230 profesores universitarios para saber qué comprenden por pensamiento crítico y el valor que le conceden. Fue una investigación mixta cuantitativa/cualitativa. Los autores encontraron que los participantes vinculan al pensamiento crítico con procesos de análisis y razonamiento y con nociones como el cuestionamiento, la evaluación y la toma de decisiones, así como con conceptos como acción y compromiso.

En Chile, Ossa Cornejo et al. (2018) realizaron un estudio del pensamiento crítico con el propósito de conocer la conceptualización y los tipos de intervención en pensamiento crítico usados en la formación pedagógica en Iberoamérica. La metodología se separó en dos fases: la revisión sistemática y el análisis de contenido para indagar en las definiciones sobre pensamiento crítico. Los resultados develan que el término *pensamiento crítico* cuenta con distintas definiciones y, aunque es una competencia necesaria para la praxis docente, es comprendida y aceptada de forma limitada. De igual forma, determinaron que, a pesar de que posibilita la mejora del desempeño y la toma de elecciones del docente, constantemente no es valorada en el sistema educativo.

Finalmente, se destaca la investigación de Robles (2019) que buscó identificar en 32 profesores que imparten clases en la Unidad Educativa Bilingüe Boston de la ciudad de Guayaquil, Ecuador algunas las definiciones que le atribuyen al pensamiento crítico, las diferentes

estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje del pensamiento crítico y abordar algunos de los modelos de aplicación en aulas de clases. La metodología empleada tuvo un enfoque de método mixto. Como resultado, se conoció que su capacidad crítica se ha forjado a través de la forma que tienen de socializar los conceptos en el aula de clases y los modos que tienen para evaluarlo.

## 1.2. Marco conceptual

### 1.2.1. Pensamiento

El pensamiento es entendido como la capacidad de crear ideas y representaciones de la realidad en la mente, se desarrolla como consecuencia de la actividad neuronal, de tal suerte que a mayor conexión de neuronas mayor capacidad para pensar del ser humano. Nickerson (1987) argumentó que el ser humano, en su diario vivir, desarrolla múltiples actividades que son consideradas como el resultado de pensar, pero que el pensar espontáneamente no garantiza la racionalidad consistente del comportamiento.

Existe una interrelación entre pensamiento y lenguaje, siendo este último la manifestación del pensar, tal y como lo han demostrado los aportes de Piaget para quien el lenguaje es un subproducto del pensamiento; de Vygotsky (1995), quien habla de un pensamiento verbal; y de Bruner (2001), quien entendió al lenguaje como un instrumento del pensamiento (Jara, 2012). “El pensamiento evoluciona a medida que las operaciones mentales evolucionan más allá de las complejidades de la resolución de problemas y la revelación verbal de los pensamientos” (Jara, 2012, p. 61).

El pensamiento opera mediante tres mecanismos principales: (1) reconocer los sistemas que acceden a la información almacenada en la memoria a largo plazo; por ejemplo los recuerdos obtenidos y que en ocasiones se mantendrán intactos de forma permanente en la vida; también incluye poder acceder a esa información cuando se lo requiera; (2) origina un sistema de búsqueda selectiva de medios y fines, con la capacidad de solucionar problemas e inducir reglas; (3) un sistema de construcción de representaciones de dominios de nuevos problemas a partir de la descripción de estos en lenguaje natural, de esta manera, se refiere al lenguaje hablado de forma habitual cuyo objetivo consiste enlograr la comunicación y resolver situaciones (Amestoy, 2002).

Piaget (como se citó en Caponnetto, 1981) defendió que el pensamiento, como función superior



del cerebro, inicia con el nacimiento del ser humano y su estructura mental se desarrolla progresivamente. En este camino, el autor reconoció diferentes etapas de desarrollo: la de los reflejos, instintos y primeras emociones, luego la que impulsa su desarrollo motriz, percepciones organizadas y sentimientos diferenciados, a la cual le sigue la de la inteligencia sensorio motriz, regulaciones afectivas y fijaciones exteriores de la afectividad, además habló de una etapa en que la inteligencia intuitiva toma fuerza al igual que los sentimientos individuales espontáneos, posteriormente habla de la etapa de operaciones concretas intelectuales, sentimientos de cooperación morales y sociales, finalmente las operaciones abstractas intelectuales y la formación de la personalidad e inserción intelectual y afectiva.

En tal virtud, si el pensamiento está íntimamente ligado al lenguaje y si se trata de una operación mental que evoluciona, se puede inferir que se puede enseñar a pensar. Pero enseñar a pensar no debe ser vista en un sentido absoluto, sino que se trata de enseñar a pensar de forma más efectiva, crítica, coherente, creativa y profunda sobre lo que se hace a menudo. Esta reflexión obliga a considerar la responsabilidad de los educadores quienes, en el ejercicio de sus acciones educativas, deben integrar el desarrollo de los pensamientos de los educandos.

Mayer (1983), como se citó en Amestoy (2002), consideró que el desarrollo del pensamiento implica un proceso que da sentido a la experiencia. Para autores como Simón, como se citó en Amestoy (2002), este proceso incluye prepararse para cumplir con ciertas tareas como definir conceptos, resolver problemas, entre otras. Los fundamentos teóricos que sustentan el modelo de desarrollo del pensamiento y sus aplicaciones son teorías sobre el funcionamiento mental, la estimulación intelectual y los fenómenos cognitivos que acompañan al accionar mental, derivadas de la psicología y la ciencia cognitiva (Gardner, 2004).

La psicología cognoscitiva profundiza en tópicos relacionados con el pensamiento, sin descuidar la consideración de que este es un proceso mental que genera conductas observables. Los investigadores que trabajan en esta área de la cognición, el aprendizaje y el desarrollo humano, estudian procesos específicos en el cerebro humano, como la percepción, la representación del conocimiento, la modificabilidad de la cognición y la construcción de modelos psicológicos para procesar información específica (Amestoy, 2002). Su investigación y comprensión tienen implicaciones significativas para comprender el desarrollo humano, la enseñanza y el aprendizaje.

Bajo los postulados expuestos, surgen estas preguntas: ¿cómo optimizar el pensamiento?, ¿cómo enseñar a pensar? La búsqueda de respuestas obliga a referir una categoría importante

como es la inteligencia, definida como “un potencial biosociológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura” (Gardner, 2004, p. 45). De la definición se puede resaltar que la idea de potencialidades deja abierta la posibilidad de que de que no existe una sola inteligencia y que estas se pueden activar. Entonces, el mismo autor indica que también se puede hablar de inteligencias como: “Una serie de habilidades, talentos o capacidades mentales. Todas las personas normales tienen estas habilidades hasta cierto punto, los individuos varían en su grado de habilidad y en la naturaleza de la combinación de estas” (pp. 32-33).

Gardner (2004) defendió la presencia de distintos tipos de inteligencia, entre ellas la inteligencia lingüística, como la habilidad general de usar el lenguaje; la inteligencia musical, como la habilidad de recibir y hacerse entender con formas musicales; la inteligencia lógico-matemática, como la capacidad para resolver cálculos matemáticos y practicar el pensamiento lógico; la inteligencia corporal cinestésica, como la capacidad de expresar ideas y emociones con el cuerpo; la inteligencia espacial, como la capacidad de percibir y transformar entornos visuales y espaciales; la inteligencia intrapersonal, como la capacidad de comprenderse profundamente a uno mismo; la inteligencia interpersonal, como la capacidad que tienen los individuos para poder relacionarse con otros poniendo en práctica la empatía, la interacción social; y la inteligencia natural que se refiere a la capacidad de observación y el análisis de los componentes de la naturaleza.

Los planteamientos de Gardner, además, dejan claro que es posible potenciar el desarrollo de la inteligencia y también modificarla. La teoría de modificabilidad cognitiva estructural, defendida por Feuerstein y Spire (2006), comprendida como una teoría dinámica de la inteligencia, plantea la propensión del organismo a ser modificado en sus estructuras como respuesta al requerimiento de habituación a novedosos estímulos de procedencia interna y externa. La modificabilidad se refiere al cambio cualitativo de la composición misma (no solo a la mayor proporción de informaciones), junto a ella se encuentran el dinamismo y el mecanismo de la habituación. La adaptabilidad está relacionada con la resolución de inconvenientes y engloba los factores cognitivos, los de motivación y los de creatividad y también describe las interrelaciones entre los componentes cognitivos y emocionales que integran el componente emocional de la personalidad, establece el comportamiento humano y valora la cognición como un factor clave para una adaptación exitosa. Y es cognitiva porque requiere de nuevas estructuras cognitivas para mejorar el desempeño de un sujeto. Para estos ajustes se requieren tres condiciones: la interacción entre la parte y el todo, la tendencia a participar en procesos de

transformación, la autoconservación y la autorregulación de los procesos de transformación (Tapia y Luna, 2010).

Los aportes de Feuerstein et al. (2006) ratificaron lo expuesto: la inteligencia puede ser potenciada y modificada, puesto que en muchos casos factores ambientales, socioeconómicos y culturales la han empobrecido. Visto así, el trabajo del docente en el aula puede contribuir a superar este déficit en el desarrollo intelectual de muchos estudiantes. De Bono, como se citó en Arboleda (2012), amplía esta idea:

Pensar es utilizar la inteligencia en las vivencias con respecto al mundo. No es suficiente tener y desarrollar estos potenciales; se requiere la canalización adecuada para avanzar en la vida de forma constructiva. Algunos individuos son muy inteligentes y el pensamiento es un factor pasivo en su vida. (p. 52)

Nuevamente queda en evidencia cómo el docente puede llegar a potenciar el desarrollo de la inteligencia de una persona.

### **1.2.2. Pensamiento crítico**

Para Lipman (1987), el pensamiento crítico impulsa el posicionamiento ético que se vivencia en el compromiso con los demás, desde la opción por una postura de acción transformadora de la persona y de la sociedad. Arboleda (2012) lo definió como:

La capacidad de tomar una posición sobre un evento, situación o declaración, hacer interpretaciones creíbles y desarrollar argumentos racionales respaldados por criterios tales como claridad, relevancia, profundidad, precisión, evidencia y equidad. Es el potencial que existe en los individuos que constantemente se dirigen, ajustan y modifican sin contaminar sus argumentos y acciones con creencias y dogmas. (p. 57)

Según Núñez et al. (2017), el pensamiento crítico es la capacidad de razonar asociada al desarrollo de funciones mentales como percepción, memoria, capacidad de resolver situaciones y tomar decisiones, basadas en determinadas condiciones biológicas, históricas y culturales. Ossa Cornejo et al. (2018) y Bezanilla et al. (2018) coincidieron al indicar que su desarrollo en el contexto de la sociedad del conocimiento es esencial porque promueve la innovación, creatividad y compromiso como alternativa a los patrones propios de la visión consumista e individualista del sistema neoliberal. Para Mackay et al. (2018), el pensamiento crítico es una habilidad que desarrollan los individuos a través de la educación y el progreso en las profesiones adquiridas, que les posibilita la asertividad al ejercer la toma de decisiones, ya que esta se ha desarrollado a partir del crecimiento de la composición del conocimiento y la experiencia personal y profesional.

Sternberg (1986) planteó que el pensamiento crítico comprende los procesos mentales, estrategias y representaciones que se emplean para la resolución de dificultades, la toma de decisiones y la adquisición de nuevos conceptos. Los elementos particulares del pensamiento crítico que la gente usa varían ampliamente tanto en alcance como en calidad entre personas, tareas y situaciones. Por tanto, es necesario especificar con cierto detalle cuáles son los elementos del pensamiento crítico y cómo varían entre personas, tareas y situaciones.

En algunos campos de la actividad educativa, es difícil lograr que los teóricos de la educación estén de acuerdo. Sin embargo, el campo del pensamiento crítico se distingue por el consenso. En el estudio de este tópico se puede apreciar la confluencia de tres tradiciones de pensamiento: la educativa, la filosófica y la psicológica (Sternberg, 1986).

Sternberg (1986) y Jean Piaget (como se citó en Caponnetto, 1981) han desarrollado varios trabajos en la temática. Sternberg (como se citó en Bezanilla et al., 2018) destacó que el pensamiento crítico está representado por las estrategias y procesos que el individuo emplea para tomar decisiones, dar solución a problemas y aprender nuevos conceptos. Los aportes de Sternberg y O'Hara (2005) asociaron la inteligencia y la iluminación creativa al pensamiento resultante a que el sujeto supere obstáculos y tome una preferencia propia en lugar de adoptar el estilo de otros. De acuerdo con Sternberg (1986), las personas con pensamiento crítico pueden aceptar situaciones que otras personas ven, o que ellos mismos han visto de un modo determinado, y luego pueden redefinirlos de un modo completamente diferente.

De acuerdo con la perspectiva del psicólogo Ennis (1987), el pensamiento crítico es un “pensamiento racional y reflexivo centrado en decidir en lo que se cree o en lo que se hace” (p. 8). El pensamiento crítico, desde esa perspectiva, implica evaluar o crear juicios; a menudo se compara con el procedimiento para resolver conflictos. Este pensamiento implica un complejo proceso cognitivo que involucra disposiciones y habilidades con tres dimensiones básicas: la lógica que conlleva la realización de juicios, conecta palabras a enunciados; la crítica, que incluye el uso de opiniones para juzgar enunciados; y la pragmática que engloba la comprensión del juicio, la decisión y la transformación.

De manera que el pensamiento crítico se enfoca en que las personas sean capaces de decidir, creer o hacer algo de manera reflexiva, racional y evaluada. Así mismo, se relaciona con el proceso de analizar y de buscar la verdad mediante estándares y evidencias para llegar a juicios de valor. Este proceso se demuestra en situaciones cuestionables donde se debe tomar una posición y acción. Dada esta definición, el pensador crítico idóneo se caracteriza más o menos por el conjunto de personalidades y habilidades descritas, a veces interdependientes.

Para los pensadores críticos ideales, las habilidades auxiliares son muy útiles y a menudo necesarias (Ennis, 1987).

Por otra parte, para Piaget (como se citó en Caponnetto, 1981), el pensamiento crítico es la capacidad inherente que desafía el ejercicio de la educación en la posibilidad de que asuma su desarrollo desde la práctica educativa. En esta línea, varios estudios indican que la lectura crítica es una actividad pedagógica que influye en el desarrollo del pensamiento crítico, capaz de generar espacios para el diálogo, opiniones y cuestionamientos, de ahí que sea relevante que los docentes propongan estrategias que contribuyan a que los alumnos se empoderen del lenguaje y del sistema de signos lingüísticos, así como la importancia de socializar con las personas de su contexto. Lo antes expuesto se relaciona con Piaget (como se citó en Caponnetto, 1981) cuando indica que al pensar cada individuo construye, a través de la reflexión y la abstracción, su capacidad para coordinar la actuación realizada entre los sujetos y los objetos.

A su vez, Piaget (como se citó en Caponnetto, 1981) señaló que el docente debe impulsar la producción de conocimientos con su pensamiento crítico para lo cual se deben adoptar tácticas que faciliten el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico. Es por ello que Piaget señaló que es un conocimiento sólido y seguro que se minimiza “cuando no desechas las apreciaciones estrictamente teóricas y las vías puramente especulativas” (p.12). Lodicholleva a inferir que un sujeto adquiere poco conocimiento si solo se limita a recibir información, sin una actitud crítica, analítica. Por esta razón, el pensamiento crítico como concepción genérica refiere a un modo de pensar en el que está presente el análisis, la evaluación, la identificación de elementos, la categorización o interpretación de un fenómeno, situación o tema.

Por otra parte, Marzano et al. (2005) argumentaron sobre lo crítico y creativo desde el contexto de las habilidades cognitivas inmersas en otras habilidades generadas a partir del desarrollo de hábitos mentales que capacitan a los individuos para pensar críticamente, ser creativos y regular la conducta de alguna manera pensados como conceptos. Mackay et al. (2018) señalaron que el pensamiento crítico es una habilidad que desarrollan los individuos mientras van adquiriendo crecimiento profesional, la cual les faculta para tomar decisiones.

Las habilidades del pensamiento crítico pueden forjarse mediante la educación formal. De acuerdo con Marzano et al. (2005), existe una serie de habilidades para conseguirlo, entre ellas la comparación, que es la capacidad de establecer diferencias o semejanzas entre cosas; la clasificación, que radica en efectuar la categorización o agrupación con base en sus características o atributos; la inducción, que se efectúa a partir del proceso de observación; el

análisis de casos específicos, cuando se infieren generalizaciones; deducción, que permite aplicar a los casos particulares principios generales; análisis de errores, que ayuda a identificar errores en el razonamiento propio o el de otros; elaboración de fundamentos, que consiste en erigir un sistema de pruebas que les dé basamento o sostén a las aseveraciones; abstracción, que facilita en la identificación del tema o patrón que subyace en la información; análisis de perspectivas, que establece la articulación del punto de vista personal con el de otros.

En el mismo orden de ideas, Bloom (1990) destacó un conjunto de objetivos educativos que de cierto modo impulsan al pensamiento crítico, de manera específica, el autor habló de la taxonomía de objetivos educativos para visualizar etapas o fases como conocer, analizar, comprender, sintetizar, aplicar y evaluar. Esta taxonomía corresponde a las ideas de Piaget, que demostró que para desarrollar un pensamiento crítico el individuo no solo debe conocer, sino comprender a través de la crítica del todo. En este sentido Bloom (1990) destacó que asocia las habilidades del pensamiento crítico a cada una de las siguientes fases:

**Recordar:** se debe disponer la habilidad de recordar, evocar o recuperar de la memoria información relevante, se pueden destacar acciones tales como recuperar, listar, identificar, denominar, reconocer.

**Comprender:** es la habilidad de construir significado de cosas, entender por qué suceden y cómo suceden, se precisan acciones como inferir, parafrasear, categorizar, contrastar, explicar.

**Aplicar:** ayuda a poner en práctica lo aprendido, en una situación ya conocida o distinta, en este caso aplican acciones como usar, interpretar, operar, resolver, ejecutar.

**Analizar:** corresponde a la habilidad de poder dividir en partes o elementos el conocimiento, evaluando cómo estas se interrelacionan, especificar las cualidades características presentes y efectuar derivaciones. Esta se sintetiza en capacidades o acciones como organizar, atribuir, estructurar, integrar, calcular, comparar y delinear.

**Evaluar:** es una de las habilidades de la cúspide de la taxonomía de Bloom, básicamente se centra en la comprobación o juicio final que se aplica con base en un conjunto de criterios, donde se dispone la capacidad de juzgar, defender, estimar, criticar, elegir, controlar, experimentar y probar.

**Crear:** está representada por la capacidad del individuo de producir o generar algo nuevo, las cualidades que se desarrollan o aplican son: planificar, proponer, diseñar, trazar, proyectar, idear y elaborar.

Los pensadores críticos son sensibles a los contextos sociales y políticos, así como a la ética personal relacionada con cuatro habilidades básicas como: el razonamiento, el análisis, la

resolución de problemas y la evaluación. Esto permite experimentar la realidad desde diferentes perspectivas y, a partir de ahí, defender una posición formada a partir del razonamiento y comprensión del contexto (Rivas et al., 2020).

De acuerdo con Cangalaya (2020), las habilidades de un pensador crítico radican en una argumentación centrada en una razón que posibilita la sustentación y el respaldo de la conclusión final; como existen diversas causas se suscitan numerosas conclusiones, que dependen del entorno y de la manera cómo se aborde el asunto en cuestión. En el análisis que describe un fenómeno en todos sus componentes y propiedades, se logra establecer con claridad las interrelaciones causa-efecto, situación que ayuda a conseguir un entendimiento más profundo sobre el hecho y sirve para sentar las bases de una comprensión en niveles más complejos.

A su vez, Cangalaya (2020) propuso que las habilidades del pensador crítico también residen en la capacidad para solucionar problemas, pues con frecuencia es preciso combinar varias capacidades como percibir, analizar y comprender para facilitar el proceso de búsqueda de soluciones que logren ser coherentes y viables. Por tanto, los procesos inductivos y deductivos pueden identificarse como métodos de solución. Finalmente, para el autor, otro aspecto que se debe tomar en cuenta es la capacidad de evaluación, es decir, para tomar decisiones acertadas ante situaciones a las que se enfrenta el sujeto a lo largo de su vida. De este modo, se entiende que se requiere fortalecer y aplicar esa habilidad correctamente, lo que requiere un desarrollo adecuado de los procesos cognitivos.

### **1.2.3. Didáctica**

La didáctica es la disciplina que busca lograr que todos los estudiantes enfrenten diversas posibilidades de enseñanza que aporten a su aprendizaje. Existen varias definiciones de didáctica. De acuerdo con Benedito (1987), es la disciplina teórico-práctica que es capaz de guiar y sistematizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de que los educandos obtengan la formación intelectual, es decir, la instrucción formativa. Para Mallart (2001), el fin de la didáctica es el proceso de enseñanza y aprendizaje y se fundamenta en la formación e instrucción adecuada del docente. Para Feldman (2010), la formación didáctica debe desempeñar un papel fundamental en la preparación de los futuros educadores en la medida en que lo ayuda a comprender que el logro académico es un intento, pero no una certeza, y que parte del aprendizaje es responsabilidad de los alumnos. Para Feldman, el problema ya no se trata de cómo enseñar, sino de cómo ayudar a enseñar a otros.

En este aspecto, Feldman (2010) aludió a la formación didáctica de los futuros profesionales en

educación, la cual debe tomar en cuenta la especial relación que existe actualmente entre la didáctica, la enseñanza y quienes enseñan en los sistemas educativos. Adiciona que se puede decir que la formación didáctica debe conducir a los profesionales en la docencia a determinar diversos enfoques de enseñanza y asumirlos de forma consciente para el desarrollo de la clase, así también deben brindarles conocimiento, capacitación mediante el uso de una serie de procedimientos, técnicas, estrategias y recursos para responder a los enfoques asumidos y posibilitar dinámicas para el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Desde otra mirada, los argumentos de Quintar (2006) sostuvieron que en el centro del debate están el sujeto y su realidad material y existencial como espacio de construcción del conocimiento y coincide con la apuesta freireana de desarrollar un pensamiento epistémico, que es el que invita a tomar una posición en el mundo. Añadió que en esta postura epistémica encuentra los justificativos para plantear la necesidad de ampliar la comprensión de la construcción del conocimiento en la producción histórica de sentidos y significados. Es por ello que la mayor preocupación del autor es develar desde dónde se enseña y para qué se enseña y es allí donde reconceptualiza la didáctica, práctica que demanda generar prácticas formativas diferentes, sin perder de vista que estas son experiencias y conceptos que tienen sentidos y significados que configuran un sistema de representación referencial, y que definen tanto a los sujetos de una sociedad como a toda la sociedad. Desde esta perspectiva, los elementos que integran la didáctica (contenido, métodos, objetivos y evaluación) se resignifican sin perder de vista su evolución histórica y cultural con lo que se fortalece la producción de nuevos conocimientos.

Para Camilloni (2007), la didáctica es una disciplina teórica centrada en la acción pedagógica y basada en la toma de postura frente a los inconvenientes fundamentales de la enseñanza, como praxis social, que procura solucionarlos a través del diseño y la evaluación de proyectos de educación. Por consiguiente, está en sintonía con las distintas concepciones de enseñanza, educación, aprendizaje. Por esta razón, la apuesta del autor es descubrir un nuevo sentido a los argumentos de Quintar (2006) a partir de la didáctica no parametral porque, desde su perspectiva, la educación es un espacio esperanzador y una promesa continua para lograr la contribución al cambio personal para luego modificar el entorno y a partir de ahí la propia comunidad. Desde esta perspectiva la enseñanza pasa a ser un plan de vida.

Bajo otro enfoque, Runge (2013) definió a la didáctica como conocimiento científico y como una serie de saberes prácticos orientados a las acciones normativas que le permiten al educador realizar su labor de forma adecuada. Es por ello que supone una reunión de conocimientos y el



dominio de elementos de estrategias que colaboran en la estructuración y realización de la enseñanza. De igual manera, Hans (2014) centró sus argumentos alrededor de las condiciones más favorables que intervienen en los procesos de formación. Aquí el autor pone de relieve un amplio espectro de problemas psicológicos. Sugirió que el maestro debe apoyarse en la psicología, ya que su tarea es generar las medidas metodológicas más aptas para provocar el conocimiento.

De su parte, Davini (2015) abordó la didáctica y la práctica docente como “un ámbito del conocimiento que posibilita la formación de diferentes criterios y el desarrollo de diferentes metodologías de enseñanza con el fin de alcanzar concretamente diferentes propósitos educativos y prácticos” (p. 8). En este punto, se enfatiza en el requerimiento de contar con criterios básicos de práctica pedagógica que orienten la práctica de enseñanzas y permitan elegir entre diversas alternativas según el ambiente educativo.

Garrido (2021) entendió a la didáctica como la disciplina específica que enfoca su estudio en el proceso de enseñanza. En la línea de Davini (2015), argumentó que la teoría de las prácticas de enseñanza es significativa por los contextos históricos en que se inscriben, además, tiene un carácter epistemológico dual: supone una epistemología de la práctica, que se refiere al saber hacer y al cómo hacer, pero sin desligar del por qué, al igual que el para qué enseñar, la epistemología del conocimiento enseñado, que consiste en el enseñar y qué enseñar.

Se puede resumir que la didáctica ofrece un conjunto sistemático de normativas, principios, recursos y procesos específicos que la totalidad de los docentes deberían conocer y saber aplicar para guiar a sus estudiantes de manera segura en el aprendizaje. Entre esos saberes debe estar cómo desarrollar el pensamiento crítico.

#### **1.2.4. Formación docente**

Para iniciar este tema, se reconoce que la sociedad del conocimiento demanda la presencia de profesionales cada vez más cualificados, ello incide en la formación docente que adquiere importancia prioritaria. En relación con esto, Díaz Quero (2005) explicó la formación docente como un proceso que conlleva varios años y que comienza desde la formación individual, teórica y disciplinar de los docentes, sustentada en una presencia continua de la planificación, desarrollo y evaluación, toma en cuenta el progreso personal durante su período de formación. Vista así, la formación docente se correlaciona con las nuevas maneras de percibir el conocimiento y el proceso de la ciencia. Desde esta visión, se estudia la formación docente en sus más relevantes categorías de análisis: la práctica pedagógica y el saber pedagógico, con lo que se origina una reflexión sobre la relación entre el saber y el hacer, desde una dimensión

real, cognitiva o teórica.

En el mismo orden de ideas, para Tejada (2009) existen seis principios para la formación docente a tomar en cuenta: atender los distintos niveles de cualificación, contemplar los escenarios de actuación profesional, apreciar el momento y contenido de la formación, impulsar la creación de redes de formadores, considerar al reconocimiento, acreditación y certificación de las competencias y, por último, estimar la internacionalización de la formación de formadores. Según Davini (2015), la formación docente debe ser vista como un aporte fundamental para el mantenimiento de las normas pedagógicas y el fortalecimiento de la práctica educativa.

Cabe adicionar que la formación de docentes involucra lo que Murillo (2006) adujo, esto es, la tensión entre la disciplina y la pedagogía: el enseñar a los futuros docentes partiendo de los ámbitos del conocimiento o desde lo pedagógico. Esto se debe a que, con frecuencia, la formación de maestros de educación infantil, primaria y secundaria se centra en la adquisición de conocimiento disciplinar y la formación pedagógica se deja en segundo plano, con una carga horaria reducida.

En cuanto al concepto de formación docente, Duhalde (2008) sostuvo que Freire lo defiende como un objetivo que debe ser analizado y reflexionado, y que es necesario comprender en todas sus complejidades. Por lo tanto, la formación docente necesita ampliar las posibilidades de construcción del razonamiento epistemológico. Es decir, se trata de adoptar la teoría como una posición que no solo se fundamenta en la teoría, sino que es la base de la acción educativa. Sobre el tema, Bozu (2010) señaló que las primeras etapas de la educación son un período crítico en el proceso de desarrollo profesional, con muchos profesores nuevos experimentando el estrés natural asociado con la enseñanza de una clase en particular.

Imbernón y Canto (2013) establecieron que cuando un profesional se enfrenta a contextos sociales, laborales y educativos requiere necesariamente la formación específica en diversas competencias y condiciones de trabajo favorables que lo lleven a desempeñar eficientemente su labor. Los pedagogos necesitan estar formados para la sociedad del conocimiento, tomando en cuenta la apropiación selectiva y crítica de la información asociada al saber. Para Osorio (2016) la demanda de capacitación constante justifica el impulso a programas de formación del profesorado. Branda y Muñoz (2017) argumentaron que el docente puede ser un agente transformador de alguien o de algo.

Lo antes expuesto refiere el poder reflexivo del docente sobre del acto de enseñar, lo que puede llevar a que oriente sus estrategias de enseñanza y articule su experiencia y su formación académica hacia una reflexión crítica que lo conduzca a emprender acciones que se

adapten a la heterogeneidad y particularidad presente en el aula de clases. Es decir, los docentes no deben ser replicadores de enseñanzas adquiridas en su formación universitaria, sino productores de enseñanza.

Aunado a ello, Brunini et al. (2018) arguyeron que “en la formación docente se ha mencionado la promoción de muchas estrategias, pero no se ha puesto suficiente énfasis en diseñar actividades donde se potencie el aprendizaje mediante el uso de algunos de estos recursos” (p. 125). Adicionalmente, explicaron que se necesita apoyo durante la formación inicial y continua de los educadores desde el punto de vista cognitivo y metacognitivo, fundamentales para que el futuro docente viva la experiencia mediante la práctica pedagógica. Salazar y Tobón (2018) alertaron sobre los modelos de formación docente en la educación superior y mostraron que pueden ser reformados en consonancia con los nuevos enfoques de las sociedades del conocimiento siempre que tengan presente el cambio curricular y la innovación como una necesidad.

En definitiva, la etapa de preparación profesional, de acuerdo con Branda (2018), transcurre durante un largo tiempo de contacto constante con la escuela y con los educadores. Debido a esto, la vida escolar crea una fuente fundamental de experiencia personal. Así pues, para el autor, las características más tradicionales se adquieren durante este período, lo que reduce la posibilidad de formación profesional y afecta el desarrollo de los docentes. La formación docente en servicio debe enfocarse en integrar el conocimiento científico, psicológico y didáctico para garantizar que el trabajo de los docentes sea abierto, creativo y reflexivo sobre su conocimiento de la materia que se enseña (Padierna et al., 2018). Por lo tanto, se debe enfatizar que, para hacer frente a la formación de la nueva ciudadanía, se debe dotar al profesorado de una formación adecuada en el contexto en el que se dirige la educación.

### **1.2.5. Biografía escolar**

Para Cirelli y Vital (2018), la biografía escolar es la unión de las experiencias de vida en una institución educativa como estudiante. No es simplemente el recuerdo de situaciones, hechos o maestros específicos, sino todas las experiencias vividas durante la escolarización, con enseñanzas y aprendizajes explícitos e implícitos, ya sean formales e informales. La biografía escolar adquiere valor por actuar como un factor al que se debe prestar atención, ya que posibilita entender la acción del docente en el aula, desde su relación con las experiencias previas que trae de su etapa como estudiante. Ya lo planteó Alliaud (2003) cuando indicó que:

Durante la vida como estudiante, los docentes han interiorizado los modelos educativos que practicaban. También adquirieron los conocimientos, las normas de conducta y los

patrones de comportamiento descritos por Sacristán (1997) quien hizo referencia a que planificaron la vida escolar y formaron creencias firmes y duraderas sobre los docentes y su trabajo. Por lo tanto, se puede argumentar que los maestros comenzaron a formarse de esa manera a lo largo de su carrera escolar en la que vivieron como estudiantes. (p. 20)

La biografía escolar está conformada por las diferentes experiencias previas que posee cada maestro durante su paso por la escuela bien sea como estudiante o en su práctica durante los años como docente activo. Alliaud (2003) alertó que en este marco la vinculación de los docentes en formación con la práctica cobra vital importancia porque gestiona la reflexión y el surgimiento de nuevos criterios que se traducirán en acciones y decisiones aplicadas en el ejercicio docente. En este punto, Mc Callister (1996) habló de conocimiento pedagógico práctico que implica un proceso de deconstrucción del pensamiento y acción consolidados (como se citó en Alliaud, 2003).

Branda (2018) consideró que la biografía escolar y su posterior clasificación, reconstrucción y análisis sirve a los futuros educadores para identificar no solo las tradiciones formadoras, sino también los elementos subyacentes que operan inconscientemente a la hora de la construcción concreta de la práctica de aula. Se puede destacar que existen determinadas formas de adquirir el aprendizaje, la enseñanza, el conocimiento y la evaluación, que se traducen en acciones de aula durante la fase interactiva. Si bien la escritura biográfica constituye un acto individual, su lectura y análisis se crean en un espacio colaborativo, con lo que las biografías se convierten en un objeto pedagógico en la formación de los futuros educadores. Para Alliaud (2003), la biografía escolar incluye el proceso de formación inicial, la preparación profesional y el aprendizaje o proceso de socialización que se da en las escuelas, a las que los maestros en formación completan como parte de su formación sistemática. Se debe recordar la importancia de las primeras experiencias en la conformación de los esquemas de interpretación, valoración, percepción y actuación.

Bonora et al. (2015) repararon en que la biografía escolar es el punto de partida de la formación docente, ya que, en primer lugar, toma en cuenta las experiencias de vida de los sujetos como estudiantes en la escuela, luego integra la experiencia personal de formación del futuro docente más su actuación al frente de la clase. En este punto, la biografía escolar lleva al docente a efectuar una retrospectiva de sus vivencias para luego adoptar acciones innovadoras que optimicen el proceso de enseñanza, es decir, asume una postura crítica y reflexiva que produce conocimiento (Alliaud, 2007). Así, a través de la biografía escolar se rescatan marcas o huellas

dejadas en la trayectoria de formación, las cuales se pueden recuperar en las instancias de educación.

Desde la perspectiva de Alliaud (2007), la narración de las biografías escolares puede transformarse en una propuesta metodológica pertinente para repasar las huellas del pasado, cuestionarlas, contextualizarlas y evaluarlas en términos de formación para la praxis de una profesión docente deliberada y fundamentada. De ahí que para Aiello et al. (2011) la biografía escolar resulte idónea para construir el entendimiento profesional docente en tanto posibilita recobrar algunas de estas vivencias y aprendizajes tanto formales o explícitos, como informales o implícitos que tienen lugar a lo largo de la trayectoria estudiantil de los sujetos y que condiciona los modos de concebir y direccionar las futuras prácticas docentes.

De acuerdo con De Lorenzi (2008), la biografía escolar se constituye en un factor que debe ser contemplado en la formulación de la práctica docente, pues resulta necesario identificar algunos aspectos teóricos y metodológicos de cómo debe estructurarse el espacio de práctica. Como las prácticas de algunos docentes han dejado una huella memorable, expresada en la preocupación por los alumnos, el amor por el campo disciplinar y el encanto como estrategia para invitar a los alumnos a aprender, podría haber dado lugar a que los educandos compartan esta pasión (De Lorenzi, 2008). En este contexto, los conceptos, actitudes y valores de enseñanza y aprendizaje configurados deben ser modificados durante la formación inicial docente en términos de reproductibilidad como educador.

Bajo esta tesitura, la biografía escolar representa la expresión de la construcción de la identidad en un determinado contexto social, cultural y político, ya que implica la reproducción histórica de los sujetos, biografías interactivas y contextos organizacionales en sus concepciones de la profesión docente según las elecciones que caracterizan su vida profesional (Rivas y Leite, 2013). Rivas et al. (2014b) señalaron que resulta primordial utilizar las biografías como estrategias de reflexión por su capacidad para transformar a los sujetos escolares por cuanto ayudan a compartir la construcción de un relato o narración y la argumentación teórica acerca de sí mismos. Esta práctica da lugar a la demanda libre y colaborativa del estudio y abre paso al proceso de reconstrucción ideológica, teórica y práctica de los nuevos maestros. Es por ello que se pretende convertir a las biografías escolares como objeto de investigación educativa en los procesos de construcción de la carrera docente.

Rivas et al. (2014a) complementaron que la biografía escolar aplica la reflexión como estrategia para adquirir competencias profesionales importantes. Por su intermedio, no se busca determinar qué vivió el docente en la escuela, sino cómo las experiencias de estudiante le

pueden contribuir a mejorar y optimizar su actividad pedagógica. De igual manera, Fraga y Gewerc (2015) afirmaron que cuando el sujeto posee experiencias cuyas características son esenciales en su desarrollo profesional esa información no pasa necesariamente por mecanismos de confrontación o confirmación, sino que se considera un dominio del individuo con cierta autonomía en su desarrollo en el tiempo. Rivas y Leite (2013) sugirieron que la biografía escolar supone un conocimiento constructivo de la escuela a partir de las propias experiencias durante el trabajo escolar. Como los docentes han sido actores activos en el sistema escolar a lo largo de los años, son testigos de cómo actúa el colegio sobre las asignaturas y cuál es su modelo de funcionamiento.

De acuerdo con Zárate (2016), una biografía escolar es un relato que trata sobre aprendizajes que se incorporan durante la escolarización, en todos los cuales se incluyen en las instituciones educativas, incluye la propia experiencia escolar, además de aprender los contenidos del programa, toma otros conocimientos relacionados con patrones de comportamiento, formas de aprender, investigar y enseñar. Así mismo, Branda (2018) se refirió a la biografía escolar como un proceso reflexivo de autodescubrimiento del sentido que tuvieron los hechos y vivencias, en donde la propia identidad personal se configura en la interpretación constructiva del significado de la vida, por lo que hay que dar sentido, identificar influencias, interpretar experiencias. Es por ello que Rodríguez et al. (2018) calificaron a las biografías escolares como una herramienta válida para construir conocimientos a partir de las propias experiencias en aprendizajes previos, con el fin de brindar la continuidad al alumno o docente.

De acuerdo con Maddoni (2019), la biografía escolar es clave para comprender la socialización profesional. También menciona que este aprendizaje precede a la fase de preparación profesional y, aunque carece de lenguaje técnico, se lleva a cabo durante años de los cuales los individuos están en continuo contacto con los docentes y la institución educativa. Es por ello que el perfil académico de un docente también da forma a la estructura de pensamiento que subyace en la toma de decisiones de carrera.

Para Ciliberti (2020), la biografía escolar consiste en un relato que trata sobre aprendizajes que se van incorporando en el proceso de escolarización, en todos los trayectos que se introducen en las instituciones educativas como sujeto. Según la experiencia escolar, además de aprender los contenidos curriculares, se adquieren otros conocimientos relacionados con patrones de comportamiento, estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza.

En resumen, la biografía escolar es una herramienta para consolidar o reorganizar los modelos institucionales adquiridos como estudiantes por medio de las vivencias y contextos de vida de

los profesores, aspectos que han determinado lo que han logrado ser tras reconocer cómo se perciben así mismos. La biografía, entonces, podría mostrar cómo muchos invierten el “yo” en la forma en que enseñan, los antecedentes y las vivencias determinan la práctica actual (Cirelli y Vitar, 2018).

## Capítulo II

### Proceso Metodológico

#### 2.1. Enfoque de la Investigación

Esta investigación es de tipo cualitativa porque, de acuerdo con Hernández et al. (2014), describe, comprende e interpreta los fenómenos mediante las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes. Otra característica del enfoque cualitativo es que parte de un proceso inductivo, es decir, va de lo particular a lo general, de los datos a las generalizaciones no estadísticas y la teoría (Hernández et al., 2014). Con base en esto, se analizarán los casos particulares de los docentes de Educación General Básica Media de la Unidad Educativa Francisca Dávila con la finalidad de extrapolar aspectos asociados con la incidencia de la biografía escolar en el desarrollo de su pensamiento crítico. En tal sentido, tiene su basamento en la lógica inductiva para luego proponer perspectivas teóricas, las cuales permitirán analizar la influencia de la biografía escolar en la construcción del desarrollo crítico de los docentes.

#### 2.2. Diseño de la investigación

El diseño del estudio corresponde a uno de tipo fenomenológico. Hernández et al. (2014) indicaron que este tipo de diseño se caracteriza por proporcionar “experiencias comunes y distintas. Categorías que se presentan frecuentemente en las experiencias” (p. 471). En función de lo antes expuesto, el trabajo a desarrollar se orientará bajo un estudio fenomenológico porque explorará mediante las entrevistas las vivencias de los docentes en el ámbito escolar para luego descubrir posibles factores que influyen en el pensamiento crítico. Es por ello que, a través de la aplicación de este diseño, se plantea recolectar la experiencia de los docentes con respecto a las vivencias escolares y cómo la reflexión sobre estas vivencias repercute en el desarrollo de su pensamiento crítico.

#### 2.3. Población

La población, según Hernández et al. (2014), debe establecerse tomando en cuenta aspectos como característica, tiempo y lugar, así como en base a criterios que tomen en cuenta los objetivos trazados en la investigación. En esta investigación, la población docente estará compuesta por todos los docentes de la EGB Media de la Unidad Educativa Francisca Dávila del cantón Cuenca, seis personas.



## **Muestra**

Para el presente estudio se contará con una muestra no probabilista, en la cual sus elementos constituyentes no son elegidos a través de métodos probabilísticos, sino más bien de condiciones asociadas con el propósito que se quiere de la investigación y sus características. En este caso no se hará una selección aleatoria de los docentes que participarán en el estudio, sino que se aplicará un muestreo de tipo voluntario.

El presente trabajo, al tratarse de un estudio fenomenológico, considera para la muestra las sugerencias de Hernández et al. (2014) que manifiestan como recomendación el abordaje de diez casos. Adicionalmente, por ser una investigación cualitativa estos autores plantearon que puede aplicarse un muestreo de tipo voluntario, el cual se caracteriza porque los individuos integrantes de la muestra se proponen voluntariamente participar en la investigación. Para su determinación, se envió una invitación a docentes que trabajan en la EGB Media de la Unidad Educativa Francisca Dávila, independientemente del sexo, y quienes aceptaron pasaron a formar parte de la muestra.

### **2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información**

Las técnicas que se aplicaron en el estudio fueron la observación y la entrevista. Se efectuó una observación reflexiva con respecto a la narrativa de experiencia escolar o biografía escolar de los docentes de la EGB media de la Unidad Educativa Francisca Dávila precisando elementos característicos similares o diferenciadores para lo cual se recurrió a una ficha de registro de observación que permitió recoger datos sobre los gestos, rasgos y características de los docentes al recordar situaciones vividas (**Ver anexo 2**).

Para la entrevista, se optó por el tipo semiestructurada, la cual busca escatar de manera precisa y profunda los aspectos de la biografía escolar y el pensamiento crítico de los sujetos estudiados. En calidad de instrumento, se elaboró una guía de entrevista, la que, al estar en correspondencia con la operacionalización de las variables, orientó de forma adecuada el curso de la entrevista (**Ver anexo 1**).

### **2.5. Procesamiento de la información**

Para llevar a cabo el trabajo de campo se contactó con cada docente y así se acordó un espacio en correspondencia con su disponibilidad. La entrevista fue llevada a cabo tanto de forma presencial como virtual a través de una reunión Zoom. Posteriormente, para el análisis de la información se procedió a la codificación de categorías. Para ese efecto, se empleó el

programa Atlas ti 7 (versión 22), mediante este recurso se organizó una red de observación. Finalmente, se analizaron los datos a la luz de la teoría.

En cuanto a las categorías, se construyeron tres: la primera es indagar en el participante sobre la inserción profesional, que buscó conocer el recorrido del docente desde sus años de alumno hasta su vida formativa; la siguiente es la construcción colaborativa, que referencia la situación de vivencia que experimentó en las aulas, en comparación con su vida formativa; la última pretende reflexionar sobre los imaginarios, lo que da como resultado un análisis de cómo su práctica docente ha ido cambiando en relación con el transcurso del tiempo concurrido.

## **2.6. Aspectos éticos**

Se trabajó con base en las versiones de los participantes, sin necesidad de cambiar ningún dato o información. Los resultados se analizaron conforme con las bases teóricas. Asimismo, se debe recalcar que al trabajar con seres humanos se observaron aspectos bioéticos, entre los cuales se cita al consentimiento informado y se aplicaron reglas morales que regularon la entrevista y afirmaron la integridad y transparencia de la información (Azulay, 2001).

Es por ello que, para llevar a cabo la presente investigación se tomó en cuenta los siguientes principios éticos.

- Principio de Beneficencia: En este principio tuvo como beneficio impartir conocimientos de la influencia de la biografía escolar de los docentes en el desarrollo de su pensamiento crítico.
- Principio de no Maleficencia: Este protege la integridad de los docentes participantes en la investigación, así mismo se evita la producción de algún daño durante la ejecución del estudio.
- Principio de Justicia: Este principio se manifestó de manera que la ejecución del trabajo fue realizada con equidad teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión, la cual podrá participar libremente sin discriminación por raza, sexo, religión o condición social.
- Principio de Autonomía: Este se manifestó a través de la entrega del consentimiento informado a los entrevistados donde se certificó que su participación es de manera voluntaria, anónima y confidencial, evidenciando el respeto a la capacidad de decisión de los participantes.

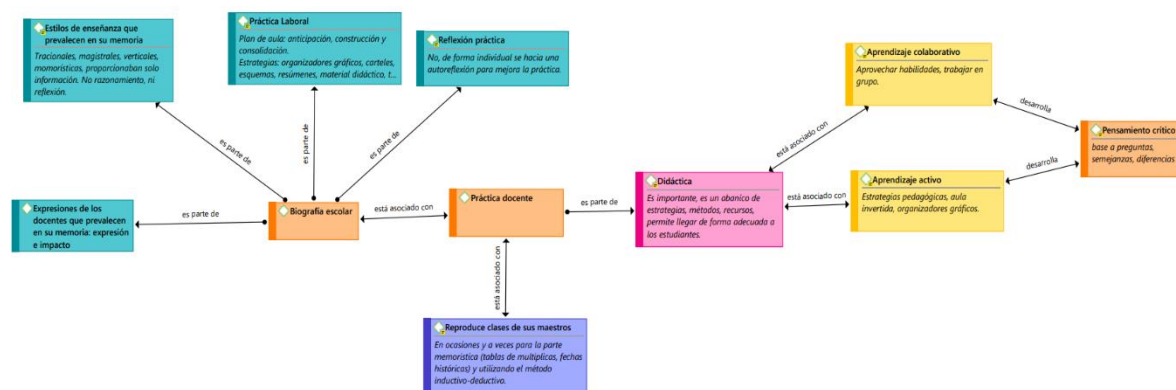
Capítulo III  
Presentación y análisis de los resultados

3.1. Red de observación a los docentes

La evidencia cualitativa se muestra en la Figura 1. Parte de la ficha de observación a los docentes de la Unidad Educativa Francisca Dávila.

Figura 1

Red semántica observación



Fuente: Elaboración propia

La categoría biografía escolar puede explicarse a partir de varias subcategorías. Una de ellas es el estilo de enseñanza que prevalece en su memoria, el cual guarda el recuerdo de clases tradicionales en las que se priorizó el aprendizaje memorístico y enciclopédico mas no el razonamiento ni la reflexión. La otra subcategoría es expresiones de los docentes que prevalecen en su memoria y se refiere el recuerdo de las distintas formas de comunicación que utilizaron los docentes en el momento de la clase, tales como alegría, lenguaje verbal y corporal, o la apatía, poco compromiso con lo que estaba sucediendo en el momento del desarrollo de la clase, y un nivel de involucramiento bajo; también refieren expresión nostálgica, caracterizada por una constante evocación del pasado. En este sentido, Bonora et al. (2015), la biografía escolar es el punto de partida de la formación docente, ya que toma en cuenta las experiencias de vida de los sujetos como estudiantes en la escuela a lo que se suma su experiencia personal de formación como futuro docente y la actuación del nuevo docente al frente de la clase. La biografía escolar es un medio efectivo para llevar a cabo una retrospectiva

de las vivencias del docente para luego adoptar acciones innovadoras que optimicen el proceso de enseñanza, es decir, adoptar una postura crítica y reflexiva que genere conocimiento (Alliaud, 2007). Es por ello que, a pesar de las particularidades propias de cada docente, el ambiente en la clase recordado fue aceptable y su impacto, visto como el resultado de la intervención que hacían los docentes en el momento del desarrollo de la clase, lo traducen en confianza, lo que los llevó a evocar las constantes muestras de afecto para con sus docentes, aspecto que contribuyó en su formación integral.

En otra subcategoría, práctica laboral, se da cuenta de la experiencia de los docentes observados y entrevistados en su formación profesional en el momento de desarrollar la práctica. Todos indican que utilizaron un plan de aula estructurado en torno a tres momentos: anticipación, construcción y consolidación, y que utilizaron múltiples estrategias, así como recursos. Y, finalmente, la subcategoría reflexión sobre su práctica da cuenta de un proceso vinculado con la práctica y fundamentado en la autorreflexión sobre las clases desarrolladas en la práctica laboral, proceso que no fue promovido por el acompañamiento del tutor.

La siguiente categoría, práctica pedagógica, se explica a partir de la subcategoría, reproduce las clases de sus maestros, frente a lo cual refieren que el aprendizaje memorístico fue utilizado en contenidos puntuales, usualmente del área de matemáticas y estudios sociales. Es por ello que, Díaz (2006) refiere que es la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos. Además, Davini (2015) abordó la didáctica y la práctica docente como “un ámbito del conocimiento que posibilita la formación de diferentes criterios y el desarrollo de diferentes metodologías de enseñanza con el fin de alcanzar concretamente diferentes propósitos educativos y prácticos” (p. 8). En este punto, se enfatiza en el requerimiento de contar con criterios básicos de práctica pedagógica que orienten la práctica de enseñanzas y permitan elegir entre diversas alternativas según el ambiente educativo.

La categoría didáctica está asociada a la anterior, pues de alguna manera esta se expresa en el ejercicio de la enseñanza, la cual se posibilita gracias a la utilización de métodos y estrategias que constan en las planificaciones que desarrollan los docentes. En tal sentido, Feldman (2010), refiere que la formación didáctica debe desempeñar un papel fundamental en la preparación de los futuros educadores en la medida en que lo ayuda a comprender que el logro académico es un intento, pero no una certeza, y que parte del aprendizaje es responsabilidad de los alumnos. Para Feldman, el problema ya no se trata de cómo enseñar, sino de cómo

ayudar a enseñar a otros. Lo expuesto se relaciona con subcategorías como aprendizaje colaborativo y aprendizaje activo, cada uno con sus propias estrategias guiadas por los docentes con consignas claras, el uso de estrategias activas, el aula invertida que buscan desarrollar el pensamiento crítico, última categoría, la cual implica habilidades de pensamiento como analizar, sintetizar y realizar conclusiones.

### 3.2. Red de entrevista a los docentes

La Figura 2 es la evidencia cualitativa que toma como base la entrevista semiestructurada a los docentes de la Unidad Educativa Francisca Dávila. Al igual que con la observación, se organizó una red de entrevista en la que se resaltan tres categorías: biografía escolar, didáctica y pensamiento crítico.

**Figura 2**  
*Red de entrevistas*



*Fuente:* Elaboración propia

En referencia a la categoría biografía escolar, se recogen aquellas interiorizaciones de modelos de enseñanza ocurridos en el recorrido escolar de los docentes a partir de la relación que han establecido con sus maestros. Esta categoría encuentra mayor explicación en la presencia de diferentes subcategorías como experiencia estudiantil, a través de la cual los entrevistados indican que su tránsito de formación fue muy agradable, ya que prevalece el recuerdo indeleble

de los maestros con los que tomaron contacto en el proceso de formación, de quienes se dice dejaron una huella en sus vidas. La segunda subcategoría alude a los estilos de enseñanza que, a decir de los entrevistados, responden a un modelo tradicional y conductista.

En este sentido, Ciliberti (2020), planteó que la biografía escolar supone un relato que trata sobre aprendizajes que se van incorporando en el proceso de escolarización y que se introducen en los sujetos. Otro hallazgo que se vincula con la biografía escolar es la práctica laboral entendida como la experiencia vivida por los docentes en formación en las instituciones educativas de prácticas, a la que recuerdan como una vivencia laboral diferente, caracterizada por eventos educativos estructurados con base en tres momentos: anticipación, construcción y consolidación y la incorporación de distintas estrategias didácticas. La categoría biografía escolar guarda relación con la segunda categoría que es didáctica, entendida como la promoción del saber y la expresión del saber que se convierten en dos subcategorías de este análisis. La primera es la promoción del saber que integra a todas las estrategias que utiliza el docente para procurar un aprendizaje tales como aprendizaje colaborativo y por proyectos, las que buscan que el estudiante sea protagonista en el proceso de aprendizaje. La segunda subcategoría alude al desarrollo del pensamiento a través de la promoción de habilidades del pensamiento que se reflejan en la capacidad del estudiante para argumentar, debatir y razonar. En este aspecto, Piaget (como se citó en Caponnetto, 1981) defendió que el pensamiento, como función superior del cerebro, inicia con el nacimiento del ser humano y su estructura mental se desarrolla progresivamente. En este camino, el autor reconoció diferentes etapas de desarrollo: la de los reflejos, instintos y primeras emociones, luego la que impulsa su desarrollo motor, percepciones organizadas y sentimientos diferenciados, a la cual le sigue la de la inteligencia sensorio motor, regulaciones afectivas y fijaciones exteriores de la afectividad, además habló de una etapa en que la inteligencia intuitiva toma fuerza al igual que los sentimientos individuales espontáneos, posteriormente habla de la etapa de operaciones concretas intelectuales, sentimientos de cooperación morales y sociales, finalmente las operaciones abstractas intelectuales y la formación de la personalidad e inserción intelectual y afectiva. La tercera categoría es el pensamiento crítico, que está vinculado con las dos anteriores y se expresa cuando el estudiante da cuenta de su posicionamiento mediante una argumentación. Para, Mackay et al. (2018), el pensamiento crítico es una habilidad que desarrollan los individuos a través de la educación y el progreso en las profesiones adquiridas, que les posibilita la asertividad al ejercer la toma de decisiones, ya que esta se ha desarrollado a partir del crecimiento de la composición del conocimiento y la experiencia personal y

profesional. Además, Sternberg (1986) planteó que el pensamiento crítico comprende los procesos mentales, estrategias y representaciones que se emplean para la resolución de dificultades, la toma de decisiones y la adquisición de nuevos conceptos.

### 3.3. Discusión

Con respecto a la relación entre la biografía escolar y la práctica pedagógica de los docentes de EGB Media de la Unidad Educativa Francisca Dávila se puede colegir que ellos reconocen que en su biografía escolar está presente un proceso de formación permeado por estilos de enseñanza asociados a un modelo de educación tradicional, el cual potenció la memorización en detrimento del razonamiento y la reflexión. Sin embargo, a pesar de esta vivencia, en el recuento de la biografía escolar, afloran los recuerdos en torno a las expresiones de los docentes que se explican desde las formas de comunicación empleadas que, independientemente de su manifestación, provocaron en ellos emociones que superaron el tiempo y están latentes, a tal punto de ser valoradas como elementos que ayudaron en su formación integral. Por ello, como bien planteó Ciliberti (2020), la biografía escolar supone un relato que trata sobre aprendizajes que se van incorporando en el proceso de escolarización y que se introducen en los sujetos.

Otro hallazgo que se vincula con la biografía escolar es la práctica laboral entendida como la experiencia vivida por los docentes en formación en las instituciones educativas de prácticas, a la que recuerdan como una vivencia laboral diferente, caracterizada por eventos educativos estructurados con base en tres momentos: anticipación, construcción y consolidación y la incorporación de distintas estrategias didácticas. Aquí cobra sentido la propuesta de Davini (2015) para quien la formación docente debe favorecer la norma de la didáctica por lo que supone un aporte fundamental para fortalecer las prácticas de enseñanza.

Ello también lleva a repensar el proceso de formación vivido por los docentes que bien responde a lo que Díaz Quero (2006) manifestó, que guarda relación con las nuevas formas de percibir el conocimiento y el proceso de la ciencia. Este hallazgo también da cuenta de que en la formación de los docentes no se manifiesta el conflicto avizorado por Murillo (2006), en el sentido de que la formación pedagógica se deja en segundo plano. No obstante, siguiendo a Freire, en Duhalde (2008), la discusión se complejiza, puesto que la formación docente vista por estos autores debe expandir la posibilidad para construir un pensamiento epistémico. Es decir,

el proceso de formación no solo debe basarse en la teoría, sino en la posibilidad de asumir la teoría como un posicionamiento que sirve de base para el accionar docente.

Lo expuesto se complementa con la visión defendida por Branda y Muñoz (2017) para quienes el docente puede ser un agente transformador de alguien o de algo, entonces resulta pertinente remarcar el poder reflexivo del docente sobre el acto de enseñar. Esta moción se ve reforzada con el planteamiento de Alliaud (2003) quien señaló que las experiencias que los docentes adquieren en su formación pueden ser reconceptualizadas en la medida en la que en su formación tuvieron la oportunidad de vincularse con la práctica de forma reflexiva. Solo de esta manera el docente en formación puede forjar nuevos criterios que, a decir del autor, se traducen en acciones y decisiones aplicadas en el ejercicio docente como una expresión de la resignificación que el docente en formación hace de su propia historia.

Sin embargo, esta investigación evidencia que los docentes en formación no recibieron el apoyo tutorial reflexivo luego de ejecutar su experiencia de práctica, es decir, carecen de un proceso de retroalimentación y la postura epistémica que asumen es producto de una autorreflexión, lo que deja ver este vacío en su formación. Ante este hecho, viene bien citar a Brunini et al. (2018) quienes demandan apoyo durante la formación inicial y continua de los educadores desde el punto de vista cognitivo y metacognitivo para que el futuro docente viva la experiencia mediante la práctica pedagógica.

Con esta premisa, es posible entender la práctica pedagógica de los docentes en la actualidad, que se aparta del estilo de enseñanza que forma parte de su biografía escolar. En efecto, los docentes manifiestan que no reproducen del todo los patrones de clase de sus maestros, si bien aceptan que recurren a estrategias vivenciadas en su biografía escolar. En este punto cobra vigencia el planteamiento de Zárate (2016): una biografía escolar es un relato que trata sobre aprendizajes que se incorporan durante la escolarización; igual ocurre con lo que adujeron Rivas et al. (2014b), quienes hablaron de la biografía escolar como estrategia para adquirir competencias profesionales de sumo valor.

La práctica pedagógica de los docentes cobra sentido con el análisis de la categoría didáctica porque engloba lo que hacen en la práctica pedagógica al promocionar y expresar el saber (Quintar, 2006). Feldman (2010) indicó que la formación didáctica debe permitir a los profesionales en la docencia determinar diversos enfoques de enseñanza y asumirlos de forma consciente para el desarrollo de la clase, así también debe brindarles habilidades para conocer,



capacitarse y usar una serie de procedimientos, técnicas, estrategias y recursos para responder a los enfoques asumidos y posibilitar dinámicas para el desarrollo del proceso de aprendizaje.

De acuerdo con lo expuesto, los docentes observados y entrevistados indicaron que incorporan en su práctica estrategias para que sus estudiantes alcancen los conocimientos de diferentes maneras, entre ellas, el aprendizaje colaborativo, el aula invertida, por cuanto potencian habilidades del pensamiento. En este marco, bajo la perspectiva del pensamiento crítico, Piaget (como se citó en Caponnetto, 1981) señaló que el docente debe impulsar la producción de conocimientos con su pensamiento crítico para lo cual debe adoptar tácticas que facilitan el desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico. Las estrategias mencionadas por los docentes permiten aprovechar habilidades y debatir temáticas que ayuden a sus estudiantes a desarrollar su pensamiento crítico, por cuanto, bajo la mirada de Lipman (1987), impulsan el posicionamiento ético que se vivencia en el compromiso con los demás, desde la opción por una postura de acción transformadora de la persona y de la sociedad.

Por todo lo expuesto, se puede afirmar que la relación entre biografía escolar de los docentes de EGB Media de la Unidad Educativa Francisca Dávila y su práctica pedagógica se encuentra resignificada por el proceso de autorreflexión que se propició en los docentes. De igual forma, guarda relación con un proceso de formación sistemático en el que se logró potenciar la formación pedagógica y didáctica que se visibiliza en la utilización de un estilo de aprendizaje que rompe con el de su biografía escolar y que potencia al estudiante como sujeto del proceso de enseñanza y aprendizaje en procura de que desarrolle un pensamiento crítico.

Adicionalmente, se puede inferir que los entrevistados tienen una experiencia estudiantil marcada por docentes que dejaron huellas, al dotarlos de estrategias que les han servido a lo largo de su vida profesional y a las que asumen como una muestra de responsabilidad. De sus maestros también aprendieron a propiciar un ambiente de carisma y paciencia que ahora tratan de replicar a sus estudiantes. Alliaud (2003) explicó este comportamiento aduciendo que en su proceso vivido como alumnos, los docentes han interiorizado modelos de enseñanza de sus profesores, han adquirido saberes y reglas de acción, pautas de comportamiento, han construido esquemas sobre la vida escolar, han formado creencias firmes y perdurables sobre el quehacer educativo y por ello es posible sostener que “a lo largo de la trayectoria escolar vivida como alumnos, los maestros comenzaron a formarse como tales” (Alliaud, 2003, p. 20).

Existe también una asociación de la biografía escolar con los estilos de enseñanza y aprendizaje, pues, de acuerdo con lo dicho por los docentes que forman parte de este estudio, ellos son producto de un estilo de enseñanza aprendizaje tradicional y conductista que priorizaba la memoria, daba hegemonía al docente y donde el estudiante tenía muy poca participación. Desde esta perspectiva y de acuerdo con lo que se sostiene en este estudio, difícilmente puede desarrollarse el pensamiento crítico. En efecto, cuando hay un docente transmisor de conocimiento y un estudiante pasivo que solo recibe información no hay aprendizaje crítico, ya que, como sostuvo Piaget (como se citó en Caponnetto, 1981), un sujeto adquiere poco conocimiento si solo se limita a recibir información, sin una actitud crítica, analítica. A esto se pueden sumar los aportes de Sternberg y O'Hara (2005) que asocian la inteligencia y la iluminación creativa al pensamiento del sujeto que lo impulsa a superar obstáculos y a tomar una preferencia propia en lugar de adoptar el estilo de otros.

En resumen y siguiendo a Bonora et al. (2015), la biografía escolar es el punto de partida de la formación docente, ya que toma en cuenta las experiencias de vida de los sujetos como estudiantes en la escuela a lo que se suma su experiencia personal de formación como futuro docente y la actuación del nuevo docente al frente de la clase. La biografía escolar es un medio efectivo para llevar a cabo una retrospectiva de las vivencias del docente para luego adoptar acciones innovadoras que optimicen el proceso de enseñanza, es decir, adoptar una postura crítica y reflexiva que genere conocimiento (Alliaud, 2007).

De acuerdo con lo expuesto en las entrevistas, los docentes reconocen al pensamiento crítico como la habilidad que lleva a los estudiantes a ser más participativos y analíticos, lo que concuerda con Arboleda (2012), que lo definió como la capacidad de tomar una posición sobre un evento, situación o declaración, interpretar y desarrollar argumentos racionales respaldados por criterios como claridad, relevancia, profundidad, precisión, evidencia y equidad, "Es el potencial que existe en los individuos que constantemente se dirigen, ajustan y modifican sin contaminar sus argumentos y acciones con creencias y dogmas" (p. 57).

Pese a que los docentes reconocen la importancia del pensamiento crítico, aún siguen poniendo en práctica lo heredado de su época de estudiante, por lo que es vital recurrir a Mackay et al. (2018) para quienes el pensamiento crítico es una habilidad que desarrollan los individuos a través de la educación y el progreso en las profesiones adquiridas, que les posibilita la asertividad en el momento de ejercer la toma de decisiones, ya que esta se ha desarrollado a partir del crecimiento del conocimiento y la experiencia personal y profesional.

En la biografía escolar también se manifiestan las experiencias previas de los maestros en su rol como educadores cuando fueron estudiantes. Se trata del recuerdo de sus maestros o de una frase que los marcó de forma positiva o negativa y que los ayudó de alguna manera a que desarrollaran su personalidad.

Cabe destacar que la formación de docentes involucra lo que Murillo (2006) llamó la tensión entre la disciplina que enseñarán y la pedagogía. En efecto, con frecuencia la formación de maestros de educación infantil, primaria y secundaria se centra en la adquisición de conocimiento disciplinar y orilla la formación pedagógica. Ante ello, no hay que olvidar que la formación docente debe dar lugar a que el futuro maestro construya un pensamiento epistémico, esto es, que asuma una teoría como un posicionamiento que le sirva de base para su accionar. Por ello, resulta cardinal que los maestros reflexionen sobre estrategias efectivas que aprendieron, así como sobre sus ideas y prejuicios para mejorar los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Sevilla et al. (2018) expusieron que era significativo que los educadores tuviesen una formación profesional primaria que les dote de estrategias para dar respuestas educativas de calidad a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otra parte, que cuenten con una formación profesional continua que los capacite para renovar sus conocimientos permanentemente y así responder a las diferentes demandas emergentes.

En cuanto a los estilos de aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico, se puede decir que la teoría propuesta de Vygotsky (1995) establece que el individuo logra alcanzar el aprendizaje a partir del intercambio con otras personas. Esto lo lleva a compartir experiencias, a comparar lo que ya conoce e integrarlo con lo que está aprendiendo y da paso al nuevo conocimiento, lo que a su vez implica que una vez que el docente establece su propio estilo de enseñanza y aprendizaje, haga uso de la didáctica y ponga en práctica las experiencias previas, con lo que se encuentra capacitado para desarrollar el pensamiento crítico.

### Conclusiones y recomendaciones

A través de la presente investigación se pudo evidenciar que la biografía escolar de los docentes de EGB Media de la Unidad Educativa Francisca Dávila los ayuda a desarrollar su pensamiento crítico debido a que por su intermedio pueden reconocer modelos convencionales de conducta durante el aprendizaje, impregnados como potenciadores de la memoria que dejan atrás los modelos tradicionales para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, modelo que los docentes intentan poner en práctica utilizando estrategias como el aula inversa, el aprendizaje colaborativo.

En cuanto a la relación entre la biografía escolar y el pensamiento crítico de los docentes de EGB Media de la Unidad Educativa Francisca Dávila, se percibe que durante la formación profesional muchos de los docentes no recibieron apoyo de tutoría durante sus prácticas, lo que les impidió reflexionar sobre sus experiencias y mejorar en algunos aspectos. Las entrevistas mostraron que sus capacidades cognitivas eran deficientes y que se establecieron como resultado de la autorreflexión al pretender romper con el modelo tradicional al que pertenecían.

Por último, la reflexión efectuada mediante el estudio de las biografías escolares de los docentes es esencial, ya que da lugar a que los docentes analicen sus propias ideas y sesgos con el fin de mejorar los estilos de aprendizaje de sus alumnos y los ayuda a superar modelos tradicionales que impiden que los jóvenes se desarrollen de manera óptima en la educación.

Se concluye, entonces, que se reconoce la influencia que tiene la biografía escolar como un instrumento narrativo, ya que ayuda a comprender la existencia o no de un pensamiento crítico. Solo un profesor con este tipo de pensamiento será capaz de formar seres con una actitud analítica frente a la serie de acontecimientos que se presentan en la sociedad contemporánea. De seguro, esta información servirá de base para que el docente resignifique su práctica y logre cambios en su accionar tendientes a ofrecer una educación de calidad.

En cuanto a las recomendaciones, se sugiere motivar a las autoridades de la institución educativa para que establezcan espacios destinados a analizar las vivencias de cada uno de los docentes durante su época como estudiantes para relacionar estas experiencias con su práctica pedagógica y plantear propuestas que modifiquen modelos mentales que impiden el desarrollo de un pensamiento crítico.

También se sugiere incentivar a los docentes a tomar en cuenta su experiencia como estudiantes a la hora de llevar a cabo sus prácticas pedagógicas, debido a que muchos de estos saberes influyen en su proceder dentro de las aulas de clase y pueden de alguna manera provocar experiencias poco agradables para sus estudiantes si se repiten modelos tradicionalistas que no encajan en la educación actual.

## Referencias

- Aielo, B., Iriarte, L. y Sassi, V. (2011). La narración de la biografía escolar como recurso formativo. En *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía. Teoría, formación e intervención en Pedagogía* (pp. 1-11). Universidad Nacional del Sur.
- Alliaud, A. (2003). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. [Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires, Argentina].
- Alliaud, A. (2007). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Universidad de San Andrés.
- Amestoy, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504108>
- Arboleda, N. (2012). *La lectura crítica y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela fiscal mixta Francisco Sandoval Pastor del cantón La Maná, periodo lectivo 2011-2012*. [Tesis de grado, Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador].
- Azulay, A. (2001). Humanidades médicas. Los principios bioéticos. *Anales de medicina interna*, 18(12), 650-654. <https://scielo.isciii.es/pdf/ami/v18n12/humanidad.pdf>
- Benedito, V. (1987). *Aproximación a la didáctica: Didáctica y organización escolar* Promociones y Publicaciones Universitarias. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/150224>
- Betancourth, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios: una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 238-252. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/627/1162>
- Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S. y Campo, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios pedagógicos*, 44(1), 89-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. 10º. ed. El Ateneo Editorial.
- Bonora, M., Branda, P. y Muñiz, S. (2015). La biografía escolar de los docentes noveles: su traza en los alumnos del profesorado. *Narración, investigación y reflexión sobre las prácticas*, 8(1), 1-12. [https://www.academia.edu/18467469/la\\_biograf%C3%8da\\_escolar\\_de\\_los\\_docentes\\_noveles\\_su\\_traza\\_en\\_los\\_alumnos\\_del\\_profesorado](https://www.academia.edu/18467469/la_biograf%C3%8da_escolar_de_los_docentes_noveles_su_traza_en_los_alumnos_del_profesorado)

- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 317-328. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548008.pdf>
- Branda, S. (2018). La biografía escolar en las prácticas profesionales iniciales. Aportes a un estudio interpretativo. *Primer Simposio sobre Pedagogía Doctoral en Educación. Investigación, Relatos y Experiencia en la Formación Doctoral*. Universidad Nacional Mar de la Plata.
- Branda, S. y Blanc, M. (2018). Docentes noveles en contextos de formación: avances del proceso de investigación de experiencias biográficas en el profesorado de inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Revista Palabra*, 8(1), 24-37. <http://revistas.upb.edu.co/index.php/Palabra/>
- Branda, S. y Muñoz, N. (2017). Biografías escolares de docentes noveles del profesorado de inglés: la dimensión profesional y la práctica artesanal. *Revista Praxis educativa*, 21(2), 22-28. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210203>
- Branda, S. y Porta, L. (2017). Relatos de historias vividas: reconceptualización de las biografías escolares de futuros profesores. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 8(11), 63-89. <http://dx.doi.org/10.30972/riie.8113643>
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Narcea Ediciones.
- Brunini, G., Chirino, F. y Donato, V. (2018). GeoGebra: un software paradigmático. En N. Sgreccia (Ed.), *Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en matemática* (pp. 1-188). FahrenHouse.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), 141-153. [doi:10.21142/DES-1201-2020-0009](https://doi.org/10.21142/DES-1201-2020-0009)
- Caponnetto, A. (1981). *Piaget. Aportes para un análisis crítico*. Instituto de Ciencias Sociales.
- Ciliberti, A. (2020). *Incidencia de la biografía escolar en la práctica de una docente de nivel terciario con más de 30 años de experiencia, en una institución educativa terciaria religiosa situada en una ciudad al sur de la provincia de Santa Fe*. [Tesis de grado, Universidad de Concepción del Uruguay].
- Cirelli, M. y Vital, M. (2018). *Proceso de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores de matemática*. FahrenHouse.

<https://documat.unirioja.es/download/libro/720072.pdf#page=19>

Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

De Lorenzi, O. (2008). Biografía escolar: ¿determinante de las prácticas docentes o punto de partida para su construcción? *Voces de la Educación Superior*, 1(2), 1-8. [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero\\_01/ArchivosParaImprimir/1\\_.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero_01/ArchivosParaImprimir/1_.pdf)

Díaz-Quero, V. (2005). Experiencia del núcleo de investigación educativa Georgina Calderón. Una opción para formar docentes Investigadores. *Revista Venezolana de Investigación Sinopsis Educativa*, 5(1), 13-24. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663284010/html/>

Díaz-Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus, Revista de Educación*, 12(1), 88-103. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>

Duhalde, M. (2008). *Pedagogía crítica y formación docente*. En M. Godotti, M. V. Gómez, J. Mafra y A. Fernandes de Alencar (Comp.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO.

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhald.pdf>

Ennis, R. (1987). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 47-64. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/5.pdf>

Facione, P. (1990). The California Critical Thinking Skills Test--College Level. Technical Report #1. Experimental Validation and Content Validity. *Eric*, 1(1), 1-2. <https://eric.ed.gov/?id=ED327549>

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Ministerio de Educación de Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf>

Feuerstein, R. y Spire, A. (2006). Teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. En L. Tébar (Ed.). *Fundamentos para una pedagogía del siglo XXI*. Editions Le Bord de l'Eau. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2020/07/La-MCE-LTB.pdf>

Fraga, F. y Gewerc, A. (2015). Creencias sobre tecnología educativa: una mirada desde la biografía escolar y universitaria de una maestra en formación inicial. *RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(3), 23-34. doi: <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.14.3.23>

Gardner, H. (2004). *Teoría de las inteligencias múltiples*. Paidós.

Garrido, R. (2021). Fundamentación epistemológica de la relevancia disciplinar de la didáctica de la sociología. *Peldaños; Revista de Ciencias Sociales y Educación*, 2(1), 1-11. <http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/peld/article/view/993>



- González, O. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 68-84. doi:10.17151/rlee.2019.15.1.5
- Guartán, B. y Lucero, M. (2018). *La biografía escolar, su influencia en la práctica docente*. [Tesis de Grado, Universidad de Cuenca, Ecuador].
- Gurría, A. (2019). *El trabajo de la OCDE Educación y competencias*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Hans, A. (2014). Prólogo. En *Didáctica psicológica. Aplicación a la didáctica de la psicología de Jean Piaget*. Laboreal; *Análise ergonómica do trabalho e formação*, 10(1), 1-6. <https://journals.openedition.org/laboreal/5440>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6º. ed. McGraw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Imbernon, F. y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 1(41), 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325009.pdf>
- Jara, V. (2012). Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 1(12), 53-66. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846101004.pdf>
- Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 103-122. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58053>
- López, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 117-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3961371>
- Lortie, D. (1977). *Schoolteacher: a sociological study*. University of Chicago Press. <https://archive.org/details/schoolteacher00danc/page/n3/mode/2up>
- Mackay, R., Franco, D. y Villacis, P. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. doi:<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n1/2218-3620-rus-10-01-336.pdf>

- Maddoni, S. (2019). *Los significados de la práctica docente de estudiantes residentes de profesorado de educación primaria, de un instituto superior de formación docente de la ciudad de Paraná*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Litoral, Argentina].
- Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (Coords.), *Didáctica para psicopedagogos* (pp. 23-57). UNED.
- Marzano, R., Pickering, D., Arredondo, D., Blackburn, G., Brandt, R., Moffett, C. y Whisler, J. (2005). *Dimensiones del aprendizaje: Manual para el maestro*. 2º. ed. ITESO Editorial.
- Murillo, F. (2006). *La formación docente. Una clave para la vida*. OREALC / UNESCO.
- Nickerson, R. (1987). Enseñar a pensar. *ResearchGate*, 1(1), 1-85.  
<https://www.researchgate.net/publication/48134868> Ensenar a pensar
- Núñez, S., Ávila, J. y Olivares, S. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 23(8), 84-103. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v8n23/2007-2872-ries-8-23-00084.pdf>
- Osorio, A. (2016). El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 39-52.  
<https://www.redalyc.org/journal/1341/134149742003/html/>
- Ossa Cornejo, C. J., Lepe, N., Díaz, A., Merino, J. M. y Larraín, A. (2018). Programas de pensamiento crítico en la formación de docentes iberoamericanos. *Estudios sobre propuestas y experiencias de innovación educativa*, 22(4), 443-462.  
doi:<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8432>
- Padierna, J., Benjumea, M. y Urrego, L. (2018). La formación permanente del profesorado universitario en Iberoamérica: una revisión crítica. *Lúdica pedagógica*, 1(27), 59-72.  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/9446>
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente de vida. Colección de conversaciones didácticas*. 3º. ed. Instituto Politécnico Nacional.
- Ramos, N. (2020). Autobiografías docentes: experiencias y prácticas educativas del magisterio potosino. *Educando para educar*, 1(38), 87-96.  
<https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/61/60>
- Rivas, G., Urrego, A. y Araque, J. (2020). Paulo Freire y el pensamiento crítico: palabra y acción en la pedagogía universitaria. *Revista Educare*, 24(2), 294-207.  
doi:<https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1331>

- Rivas, J. y Leite, A. (2013). *La biografía escolar en la formación del profesorado*. [https://www.fpce.up.pt/iiiijornadashistoriasvida/pdf/3\\_La%20biografia%20escolar.pdf](https://www.fpce.up.pt/iiiijornadashistoriasvida/pdf/3_La%20biografia%20escolar.pdf)
- Rivas, J., Herrera, D., Jiménez, R. y Leite, A. (2014). *Conocer la escuela a través de nuestras vidas. La biografía escolar como estrategia de aprendizaje*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rivas, J., Leite, A. y Cortés, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa. *Praxis Educativa*, 18(2), 13-23. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153137900002.pdf>
- Robles, C. (2019). La formación del pensamiento crítico: habilidades básicas, características y modelos de aplicación en contextos innovadores. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(2), 13-24. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1725>
- Rodríguez, G., Raposo, M., Sklate, F. y Demartini, P. (2018). Análisis exploratorio de biografías escolares de estudiantes de primer año en una carrera de ingeniería mecánica. *IV Congreso Argentino de Ingeniería. X Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería*, Córdoba, Argentina. <https://n9.cl/mvnpd>
- Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario educativo*, 27(62), 201-240. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1500/1271>  
<http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1500/1271>
- Salazar, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Espacios*, 39(53), 1-17. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.html>
- Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-142. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>
- Skerrett, A. (2020). *La interacción entre la biografía de los docentes y el contexto laboral: efectos sobre la socialización de los docentes*. Scholar-Practitioner Quarterly.
- Sternberg, R. (1986). *Critical Thinking*. Department of Psychology. Yale University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED272882.pdf>
- Sternberg, R. y O'Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 113-149. <https://www.redalyc.org/pdf/935/93501006.pdf>

Tapia, V. y Luna, J. (2010). Validación de una prueba de habilidades de pensamiento para alumnos de cuarto y quinto de secundaria y primaria. *Revista IIPSI*, 13(2), 17-59.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3750450.pdf>

Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798015.pdf>

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA\\_Vygotsky\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf)

Zárate, M. (2016). La biografía escolar como instrumento para la reflexión de los conocimientos previos y construidos durante la formación docente entorno al cómo enseñar. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 21(1), 83- 97. <https://doi.org/10.15359/rep.11-2.4>

## Anexos

Anexo A. Entrevista docente

1. ¿Cuál es su edad?
2. ¿Con qué género se identifica más?

3. ¿Cuál es el máximo nivel de instrucción que ha alcanzado?
4. ¿Cuántos años ha ejercido como docente?
5. ¿Cómo fue tu experiencia como estudiante, agradable o desagradable? Explique brevemente ¿Qué aprendió de sus docentes?
6. ¿Cómo describiría su experiencia como estudiante?
7. ¿Qué sentimientos le provoca estas experiencias?
8. ¿Qué recuerdos significativos tiene de sus profesores?
9. ¿Cuáles fueron los aprendizajes más significativos?
10. ¿Qué acciones o actitudes le disgustan de sus profesores?
11. ¿Qué estilos de aprendizaje recuerda haber recibido?
12. ¿Mencione momentos críticos o memorables de su experiencia como estudiante?
13. ¿Qué competencias a desarrollado para organizar y animar situaciones de aprendizaje?
14. ¿Qué competencias ha desarrollado para enfrentar situaciones problemáticas de aprendizaje, adaptarlas al nivel del alumnado?
15. ¿Qué competencias ha desarrollado para implicar al alumnado en el aprendizaje y en el trabajo?
16. ¿Qué estilos de enseñanza aplica en su práctica educativa?
17. ¿Qué estilos de aprendizaje usted utiliza en el desarrollo de la práctica educativa?

18. ¿Cuáles son las habilidades intrínsecas del pensamiento crítico?
19. ¿Cómo ayuda a desarrollar el pensamiento reflexivo?
20. ¿Qué estrategia didáctica aplica usted en clases?
21. ¿En qué consiste el aprendizaje colaborativo?
22. ¿En qué consiste el aprendizaje basado en problemas?
23. ¿En qué consiste el aprendizaje basado en proyectos?
24. ¿Por qué la didáctica es importante en la práctica docente?
25. Describa cómo fueron las clases de sus maestros ¿Qué estrategias didácticas utilizaron?
26. ¿Cuándo usted fue practicante cómo estructuró sus clases? ¿Qué estrategias propuso para sus clases?
27. ¿En su proceso de formación como docente hubo una reflexión profunda sobre la experiencia generada en las prácticas?
28. ¿Usted reproduce en las clases las estrategias que sus maestros utilizaron en su proceso de formación?
  - Siempre
  - A veces
  - Nunca

Anexo B. Ficha de observación docente

## FICHA DE OBSERVACION

DOCENTE: \_\_\_\_\_

1. ¿Cual fue la expresion del docente al recordar?
2. ¿Cuáles reacciones tuvo el docente al ser entrevistado?
3. ¿Qué frases de impacto tuvo el docente en su vida?
4. ¿Existe el aprendizaje lógico matemático dentro del pensamiento critico?
5. ¿Practica el aprendizaje colaborativo en clases?
6. ¿Conlleva a sus estudiantes a un aprendizaje significativo?