



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación General Básica

Recuperar la biografía escolar en la formación docente inicial

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

Autores:

Gina Aracely Vásquez Tacuri

CI: 0106051766

Correo electrónico: ginavasquez854@gmail.com

Miguel Sebastián Monge Quituisaca

CI. 0107185803

Correo electrónico: miguelmonge@outlook.es

Tutora:

Mgst. María Gabriela Aguilar Feijoo

CI: 0103937348

Cuenca - Ecuador

03-junio-2021



RESUMEN

El presente trabajo monográfico se ubica en el campo de la formación docente y pretende demostrar la importancia de recuperar la biografía escolar en la formación docente inicial. Para la consecución de los objetivos planteados, se revisó y analizó material bibliográfico tales como: libros, revistas, artículos, tesis e investigaciones científicas. En base a la información hallada, se puede decir que la biografía escolar al ser una gran fuente de saberes que dota a los aspirantes a la docencia de conocimientos acerca de la profesión, permite construir una identidad profesional en los futuros maestros. También, el trabajar desde modelos pedagógicos que incorporen las experiencias de los estudiantes, potencia habilidades cognitivas y de comunicación esenciales en la labor docente. Finalmente, la incorporación de la biografía escolar en la formación docente inicial, promueve en los estudiantes la reflexión crítica sobre su propia práctica y sobre sus propias concepciones, lo que permite la reconstrucción de saberes y la mejora de su labor.

Palabras claves: Biografía escolar. Formación docente inicial. Modelos pedagógicos.



ABSTRACT

This monographic work is located in the field of teacher training and aims to demonstrate the importance of recovering the school biography in initial teacher training. To achieve the proposed objectives, bibliographic material such as: books, journals, articles, theses and scientific research was reviewed and analyzed. Based on the information found, it can be said that the school biography, being a great source of knowledge that provides aspiring teachers with knowledge about the profession, allows building a professional identity in future teachers. Also, working from pedagogical models that incorporate the experiences of students, enhances cognitive and communication skills essential in teaching. Finally, the incorporation of the school biography in initial teacher training encourages students to critically reflect on their own practice and on their own conceptions, which allows the reconstruction of knowledge and the improvement of their work.

Keywords: School Biography. Initial teacher training. Pedagogical Models.



ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional ...	6
Cláusula de Propiedad Intelectual	8
Agradecimiento.....	10
Dedicatoria	12
Introducción	14
CAPÍTULO I.....	17
BIOGRAFÍA ESCOLAR.....	17
1.1 Definición de biografía escolar	18
1.2 Biografía escolar y la construcción de la identidad profesional docente	21
1.2.1 <i>Identidad profesional docente</i>	22
1.2.2 <i>La biografía escolar como formadora de la identidad profesional</i>	23
1.3 Instrumentos para la recolección de datos biográficos	24
CAPÍTULO II.....	26
MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y BIOGRAFÍA ESCOLAR ..	26
2.1 Definición de Formación docente	27
2.2 Formación docente inicial y continua	29
2.3 La formación docente inicial en América Latina: breve visión histórica	29
2.4 Modelos pedagógicos de formación docente	32
2.4.1 <i>¿Qué es un modelo de formación docente?</i>	32
2.4.2 <i>Modelo Academicista</i>	33
2.4.3 <i>Modelo basado en la pedagogía crítica</i>	34
2.4.4 <i>Modelo Conectivista</i>	36
2.4.5 <i>Modelo Enactivista</i>	37
2.4.6 <i>Modelo basado en la práctica reflexiva</i>	39
CAPÍTULO III	42
LA BIOGRAFÍA ESCOLAR EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL.....	42
3.1 La biografía escolar provee de saberes sobre la docencia	43
3.2 Biografía escolar y su relación con la elección docente	45



3.3 Biografía escolar diversa: cuestionamientos diferentes sobre la docencia	46
3.4 Trabajar la biografía escolar potencia las habilidades cognitivas.....	50
3.5 La biografía escolar y el uso de la narrativa	52
3.6 ¿Por qué es importante recuperar la biografía escolar dentro de la formación docente inicial?.....	54
CONCLUSIONES.....	56
RECOMENDACIONES	60



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Gina Aracely Vásquez Tacuri en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Recuperar la biografía escolar en la formación docente inicial", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

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

Cuenca, 03 de junio de 2021

Gina Aracely Vásquez Tacuri

C.I: 0106051766



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Miguel Sebastián Monge Quitulsaca en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Recuperar la biografía escolar en la formación docente inicial", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

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

Cuenca, 3 de junio de 2021

Miguel Sebastián Monge Quitulsaca

C.I:0107185803



Cláusula de Propiedad Intelectual

Cláusula de Propiedad Intelectual

Gina Aracely Vásquez Tacuri, autor/a del trabajo de titulación "Recuperar la biografía escolar en la formación docente inicial", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 03 de junio de 2021



Gina Aracely Vásquez Tacuri

C.I: 0106051766



Cláusula de Propiedad Intelectual

Cláusula de Propiedad Intelectual

Miguel Sebastián Monge Quituisaca, autor del trabajo de titulación "Recuperar la biografía escolar en la formación docente inicial", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 3 de junio de 2021

Miguel Sebastián Monge Quituisaca

C.I:0107185803



Agradecimiento

Quiero iniciar agradeciendo a mi Dios todopoderoso ya que por su amor infinito he podido culminar con bien mis estudios. A mi mamá y papá ya que sin su apoyo y confianza esto no sería posible. A mí querido esposo por todo el apoyo y la motivación recibida todos estos años. También quiero agradecer de manera especial a mi querida tutora Mgst. Gabriela Aguilar, por su entrega total, sus enseñanzas y su cariño. A mi compañero de tesis Sebastián Monge, gracias por acompañarme en este camino. Finalmente, agradezco a todos los docentes de EGB quienes me han enseñado innumerables cosas durante este trayecto. Sus enseñanzas y valores son reflejados en la persona que soy hoy en día.

Gina Aracely Vásquez Tacuri



Agradecimiento

Agradezco a mis padres, Miguel Monge y Angélica Quituisaca por todos sus consejos y su apoyo incondicional que me brindaron desde el primer instante que decidí seguir la carrera de Educación General Básica.

También agradezco a mi hermana Carolina y a mi abuelita Imelda quienes estuvieron siempre a mi lado, confiando en mí y dándome palabras de aliento para seguir adelante. A mi primo Fabricio Quichimbo que me motivó a seguir el camino de la docente y me apoyo en todo momento con sus conocimientos a lo largo de la carrera.

De Igual manera, agradezco de todo corazón a mi tutora Magister Gabriela Aguilar por todos los ánimos que me daba, por sus consejos y sugerencias valiosas que me guiaron en la realización de la presente monografía.

A mi compañera y amiga Gina por ser comprensiva y paciente conmigo y por darme la oportunidad de poder compartir este logro.

Miguel Sebastián Monge Quituisaca



Dedicatoria

Este trabajo va dedicado principalmente a mis padres Rosa y Álvaro, por todo su esfuerzo y amor. Para mi esposo Galo y mi hija Victoria que es por ellos que siempre buscare ser mejor. Para mi hermana Guiliana, con todo mi cariño para que en un futuro de igual manera logre sus sueños.

Gina Aracely Vásquez Tacuri



Dedicatoria

El presente trabajo está dedicado a Dios, pues él ha sido mi guía, mi paz y mi tranquilidad en los momentos difíciles de mi carrera y me ha brindado fortaleza y sabiduría para poder culminar mis estudios universitarios.

A mi familia que son el pilar de mi vida, las personas más importantes por las cuáles sigo adelante día a día, pues todo su amor, sus ánimos, su paciencia, su apoyo y sobre todo el esfuerzo que han hecho por mí, ha permitido que pueda cumplir esta meta y comenzar una nueva etapa en mi vida profesional.

A mis maestras, compañeras y amigas que me han motivado y apoyado a lo largo de mi carrera universitaria.

Miguel Sebastián Monge Quituisaca



Introducción

La formación docente se ha convertido en las últimas décadas en uno de los temas centrales para las políticas educativas. En este sentido, se ha pretendido formar a los maestros para responder a las diversas demandas de la sociedad, aunque no siempre se tiene éxito (Vezub, 2007). Sin embargo, continuamente van surgiendo nuevos aspectos que deben ser mejorados y/o tratados dentro de la formación docente inicial, esto con el fin de ir eliminando los problemas de la educación. Una de las dificultades actuales es que, gran parte de aspirantes a docentes, a pesar de contar con los contenidos, no son capaces de ponerlos en práctica, sino que por el contrario, terminan aplicando modelos tradicionales, los mismos con los que fueron educados (Alliaud, 2003, p. 12). De este modo, se evidencia una fuerte influencia de las experiencias vividas por los estudiantes dentro de su escolaridad, ya que incluso son retomadas cuando vuelven a la escuela en calidad de docentes.

El problema radica principalmente en el poco o nulo trabajo de las experiencias escolares de los estudiantes dentro de la formación docente inicial, pues como menciona Suárez y Metzdorff (2018) las instituciones formadoras deberían acercarse cada vez más al diverso mundo de la escuela (p. 52). Sin embargo, esta problemática no es reciente Davini (1995) advirtió que dentro de la tradición académica no se da importancia a los conocimientos generados por las experiencias escolares, a pesar de que los docentes llevan consigo saberes y supuestos que deberían ser tomados en cuenta dentro de la formación, tanto inicial, como continua. Por las razones mencionadas anteriormente, se ha planteado la elaboración de esta monografía con el objetivo principal de demostrar bibliográficamente la importancia de recuperar la biografía escolar en la formación docente inicial. Para cumplir con este objetivo, se han establecido los siguientes objetivos específicos que se encuentran relacionados directamente con cada uno de los capítulos propuestos:

- Comprender el concepto de biografía escolar dentro del campo de formación docente.
- Definir los modelos pedagógicos de formación docente que incorporan la biografía escolar
- Reconocer el aporte de la investigación en cuanto a la importancia de la biografía escolar en la formación docente inicial.



Para el cumplimiento de los objetivos mencionados, se realizó una revisión bibliográfica, tanto de biografía escolar, como de formación docente. La información recopilada fue analizada mediante una lectura crítica que permitió comprender los temas mencionados y organizar la información relevante y pertinente al tema para desarrollar los capítulos de la presente investigación.

El primer capítulo, parte de un corto recorrido histórico acerca del término biografía escolar, que muestra cómo ha ido cambiando el concepto y permite tener una mirada más amplia sobre el tema. Luego se presentará una definición sobre biografía escolar, ya que el comprender el concepto permitirá acercarse a la relación que existe con la construcción de la identidad profesional docente ya que esta última es el resultado de los aprendizajes acumulados en torno a la profesión docente durante la escolaridad. Estos saberes generan un concepto sobre qué es ser maestro y su rol dentro de la educación. Para terminar con el primer capítulo, se muestran 4 herramientas para la recolección de biografías escolares, las cuales pueden ser utilizadas por los docentes formadores. Se presentan estas herramientas con la finalidad de que los docentes les puedan dar un nuevo uso, dirigido a la exploración de experiencias.

El segundo capítulo, se enfoca principalmente en la formación docente. Antes de presentar una definición, se aclara que para darle un concepto depende del enfoque desde el cual se la mire, en este caso existen dos: el académico y el social. Luego, se realiza una breve diferenciación entre formación docente inicial y continua ya que ambas, a pesar de ser diferentes, son parte de un mismo proceso. Al igual que el anterior capítulo, se realiza una breve visión histórica de cómo ha ido cambiando la formación docente, enfocándose principalmente en las instituciones a cargo, pues de estas depende mucho el tipo de formación recibida. Finalmente, se presentan cinco modelos pedagógicos de formación docente, de los cuales tres incorporan la biografía escolar dentro de sus planteamientos.

Como tercer y último capítulo, se presentan los resultados de varias investigaciones realizadas en torno a la biografía escolar dentro de la formación docente inicial. Para mostrar los resultados obtenidos de dichas investigaciones se organizaron 5 apartados relacionados



con la biografía escolar como fuente de saberes sobre la docencia; su relación con la elección docente; los cuestionamientos diferentes sobre docencia que provee; los beneficios en cuanto a la potenciación de habilidades cognitivas y el uso de la narrativa en el campo investigativo. Cada uno de los apartados busca argumentar la importancia de trabajar en formación docente desde las experiencias de los estudiantes.

Finalmente, se concluye que la biografía escolar se convierte en una fuente importante de saberes acerca de la docencia, estos saberes construyen una identidad profesional que en muchas ocasiones no es cuestionada ni analizada, ya que los modelos pedagógicos empleados en formación docente no siempre incluyen el estudio de las experiencias escolares previas de los estudiantes. Es por esto que las investigaciones realizadas a lo largo de estos años han demostrado que trabajar las experiencias de una forma profunda, correcta y pertinente, permite reflexionar la práctica docente, con la intención de evitar repetir acciones negativas o contraproducentes en la enseñanza. Además, el trabajo adecuado de las biografías escolares permite el desarrollo de habilidades, tanto comunicativas como cognitivas, que resultan básicas dentro de la profesión.



CAPÍTULO I

BIOGRAFÍA ESCOLAR

“La señora Theresa Henzi, fue mi profesora de álgebra en primer año. Era una mujer corpulenta, baja, de apariencia casi regordeta y de vestir poco distinguido. Lo que más recuerdo vívidamente eran sus clases matutinas y su modo de revisar las tareas asignadas. Hacía pasar a la pizarra a unos tres o cuatro alumnos para que estos resolvieran los problemas. La señora Henzi permanecía de pie a lado de la pizarra y leía el problema en voz alta. Sin lugar a duda la parte más memorable de esta rutina era que en cualquier momento, incluso antes de que el más veloz terminara la ecuación, ella gritaba ¡Mucho ojo! lo cual alertaba a quienes estaban en la pizarra y a nosotros quienes observábamos. Ese grito significaba que algo estaba mal en el desarrollo del ejercicio (...) Con el pasar de los años, cuando pienso en la señora Henzi la veo como una de mis profesoras más memorables que tuve, pero honestamente no estoy seguro de las razones por las cuales aún la recuerdo vívidamente” (Jackson, 1999, pp. 21–24).

Al igual que Jackson, muchas personas tienen en su memoria recuerdos de uno o más docentes que de alguna manera han dejado huella. Estos recuerdos se han dado por las distintas experiencias que dichos maestros han propiciado durante un tiempo determinado dentro de la escolaridad. Este conjunto de vivencias que quedan marcadas en el interior de los sujetos tiene nombre y aunque muchos lo llaman de diferentes maneras: trayectoria escolar, experiencia escolar, historia escolar etc. En este capítulo se abordará cómo Biografía Escolar ya que dentro de la literatura es el nombre más utilizado. Para iniciar, se parte de una breve cronología respecto a las investigaciones dadas sobre la temática de biografía escolar, esto permitirá un acercamiento al término desde las distintas miradas que se han desarrollado a lo largo del tiempo, es decir tener un concepto más amplio acerca de la biografía escolar.

Como segundo punto a tratar dentro del capítulo es la relación que tiene la biografía escolar con la construcción de la identidad profesional docente; antes de llegar a este punto se explica brevemente qué es la identidad desde un enfoque social, para así comprender mejor



cómo las experiencias previas pueden llegar a construir la identidad profesional docente. Este apartado es importante porque permite comprender desde dónde se han ido formando las identidades para que de esta manera se pueda trabajar sobre ellas y así cambiar y/o mejorar aspectos negativos dentro de los estudiantes. Para finalizar, se presentará de manera concisa algunas herramientas para trabajar la biografía escolar de los estudiantes dentro de la formación docente. Estas herramientas permitirán a los docentes formadores recabar información sobre las experiencias vividas para así trabajarlas posteriormente.

1.1 Definición de biografía escolar

Para conocer más a profundidad sobre la biografía escolar, es necesario remontarse a sus inicios. Los estudios que toman como tema central la importancia de destacar o tomar la biografía escolar de los estudiantes datan desde 1975 con autores como Lortie, quien en una de sus obras más importantes denominada *School teacher: A sociological study* menciona que la biografía escolar sirve para explicar el desenvolvimiento social de los docentes en su lugar de trabajo. Incluso afirma que las decisiones del profesorado están fuertemente marcadas por la orientación biográfica que tienen.

En esta misma línea, Quiroga (1985) hace referencia a que los sujetos son seres sociales y se configuran dentro de una praxis, especialmente dentro del aprendizaje. Además, hace énfasis en decir que cuando una persona aprende, obtiene dos tipos de saberes: el explícito e implícito. El explícito, es aquel aprendizaje objetivo como sumar, restar, conocer cómo se reproducen los animales etc. El saber implícito en cambio es la experiencia que rodea los primeros aprendizajes, es aquel que deja huella porque se desarrolla de tal manera que queda marcado en nuestro ser. Terhart (1987) hace un aporte importante a las investigaciones previas al referirse que no se puede ver únicamente a la formación universitaria como clave del proceso de formación del profesorado, es más la considera como un pequeño espacio de instrucción. Además, hace énfasis en que el constante acercamiento a la práctica docente provee el conocimiento de las estructuras de dicha profesión.

En los años noventa, se reconoce que ha existido un auge, un incremento y mayor interés por la formación docente como tema de investigación. En este sentido se mira a la biografía escolar como una categoría que se relaciona con la formación docente y que, por lo



tanto, requiere ser investigada (Núñez, 2016). En ese contexto surgen investigadores como Hargreaves (1996) quien en sus estudios toma como referente las experiencias de docentes recién incorporados al magisterio, comúnmente denominados “Noveles” y en base a ellos menciona que ciertas circunstancias que generan inseguridad, conducen a los docentes noveles a recurrir a sus propias experiencias para así generar sus estilos y prácticas de enseñanza. Ciertamente, quienes hemos cursado un proceso de formación docente, conocemos de primera mano que existen situaciones en la práctica que nos dejan desconcertados. Por ejemplo, una situación común entre los estudiantes de Educación General Básica (EGB) de la Universidad de Cuenca en las prácticas pre-profesionales, es la falta de manejo de la disciplina en las aulas; aunque se ha aprendido varios métodos en las clases universitarias el temor es tanto, que se termina por aplicar las mismas técnicas que usaban sus docentes en su biografía escolar como: golpear el borrador contra la pizarra, cantar “La lechuza”, levantar la voz o incluso gritar.

Acercándose al siglo XX, surgen autores como Jackson (1999) quien en su investigación parte de una experiencia personal, la clase de álgebra de la señora Henzi. Después de su relato, acompañado de ciertas explicaciones teóricas concluye que los docentes no solo comparten conocimientos a sus estudiantes, sino que también entregan conocimientos adicionales, que no pueden ser explicados. Como dice el autor, su continuo recuerdo sobre la señorita Henzi y los sentimientos que lo acompañan, subyacen en que lo aprendido no se limita únicamente al álgebra, sino también a aprendizajes adicionales. Los aprendizajes adicionales son aquellos que se dan gracias a la influencia humana. Es decir, son acciones que se van adquiriendo a lo largo de la vida y no son cuestionadas en el momento, pero son aplicadas en ciertas circunstancias, es ahí donde recién se cuestionan y reflexionan de dónde o de quién lo aprendimos (p. 25).

Para finalizar la cronología, es necesario destacar dos autores que de igual manera han trabajado en investigaciones recientes. Hablar de biografía escolar en la actualidad se remite a nombrar a autores como Alliaud y Suárez, debido a las investigaciones y aportes que han realizado en el contexto latinoamericano.

Alliaud (2003) en una de sus investigaciones más destacadas, su tesis doctoral denominada *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Vol.*



1 mediante estudios de casos concluye que la biografía escolar tiene gran incidencia en la práctica docente. A partir del análisis de relatos autobiográficos reconoce que los aspirantes a docentes llegan cargados de saberes sobre la profesión, que si no son reconstruidos permiten la repetición de modelos no adecuados de enseñanza.

Alliaud (2004) reconoce a la biografía escolar como un “período vivido en la escuela por los maestros siendo estos alumnos, que constituye una fase formativa clave (...) no es simplemente el recuerdo de un maestro sino todo lo que los docentes aprendieron en la misma institución” (p.1). En esta misma investigación, Alliaud refuerza las ideas de Terhart al decir que la universidad no es la primera ni la única que enseña cómo ser docente. La formación docente es un proceso de larga duración que comprende distintas fases (p. 4). En esta misma línea, Brizman 1991 (como se citó en Biddle et al., 2000) propone 4 fases de formación docente, a las cuales denomina “Cronologías de la formación”: La primera, hace referencia a las experiencias vividas en el aula cuando se es niño; La segunda, son las experiencias adquiridas como estudiantes de docencia; La tercera, son las prácticas antes de ser profesor y la última fase inicia cuando el estudiante se convierte en maestro.

Por último, Suárez (2011) comparte una misma visión acerca de biografía escolar con los autores antes citados. Describe a la biografía escolar como las experiencias que se dan dentro de la escuela, las cuales permiten acercarnos a la experiencia de formación docente. El autor afirma que, si se llega a reflexionar profundamente sobre dichas experiencias, las prácticas se verán mejoradas ya que los docentes cambiarán de actitud. Para reforzar la idea de Suárez, Caporossi (2009) menciona que en la escuela, a más de aprender contenidos, se incorporan pautas de comportamiento, una visión de cómo se enseña, cómo se aprende (...) como resultado de estas experiencias se da la apropiación de creencias, valores y supuestos acerca de la labor docente (p. 113).

Luego de haber revisado algunos autores, se considera que el concepto más completo, que permite tener una visión más clara sobre lo que es la biografía escolar es el siguiente:

“La biografía escolar hace referencia al cúmulo de experiencias vividas que adquiere un sujeto mientras es alumno, en una institución educativa. Las experiencias no se refieren únicamente a recuerdos de situaciones o de maestros en particular, sino de todas las experiencias en general, con sus



enseñanzas y aprendizajes. Las experiencias escolares dejan marcas que después se manifiestan a manera de creencias, valores, concepciones que luego influyen en la práctica de quienes optan por la enseñanza como profesión” (Cirelli y Vital, 2018, pp. 19–20).

En la escuela, es indudable que no solo se aprende contenidos básicos de áreas como: matemática, lenguaje, sociales y ciencias naturales, ya que también se aprende los comportamientos, maneras de ser, valores y creencias acerca de cómo ser docente. Estas ideas y/o concepciones según el mismo autor, desarrollan una identidad profesional docente que puede ser vista como un proceso continuo de interpretación y reinterpretación de experiencias (Fraser, 2011, como se citó en Guzmán, 2017). Por todo esto, es necesario conocer cómo la identidad profesional se va configurando a partir de la biografía escolar

1.2 Biografía escolar y la construcción de la identidad profesional docente

El concepto de identidad surge a partir del año 1968 de la mano de Erick Erikson. Según los autores, la identidad es una parte del proceso evolutivo del ser humano que debe ser completada (Ruvalcaba-Coyaso et al., 2011). Por su parte, De Lorenzi (2015) lo complementa diciendo que la identidad no es algo fijo por el contrario está en constante cambio; es un constante hacer y deshacer.

La identidad es un tema de investigación de gran interés para quienes están interesados en el desarrollo del ser humano. Hablar de identidad para Ruvalcaba-Coyaso et al. (2011) resulta algo complejo, es por eso que su definición varía ya que existen varios enfoques como biológico, cultural, social. En este sentido, De Lorenzi (2015) afirma que la identidad desde el enfoque biológico es vista como el material genético que nos hace individuos, son aquellas características con las que nacemos como: color de ojos, estatura, complexión que nos definen como sujetos propios e irrepetibles. Por otro lado, Molano (2007) menciona que, dentro del enfoque cultural, “la identidad puede ser definida como el sentido de pertenencia a un grupo social ya que, tienen creencias, valores, costumbres similares (...) se da de manera individual y colectiva, alimentándose de la influencia exterior” (p. 73).

Por último, vista la identidad desde un enfoque social, se puede decir que la identidad es un constructo que se da por las relaciones sociales. Dentro de este enfoque es importante



destacar la Teoría de la Identidad Social (TIS) propuesta por Tajfel en 1978, que afirma que el ser humano construye una identidad mientras se relaciona con determinados grupos sociales, adquiriendo de ellos ciertos comportamientos, actitudes y valores. Este último apartado, nos sirve de orientación para entender cómo se forma, no solo la identidad en general, sino la identidad profesional docente, es decir ¿quién soy yo como docente? que es específicamente la que nos compete dentro de nuestro trabajo (Ruvalcaba-Coyaso et al., 2011). Si tomamos la TIS se puede ver cómo el docente va formando su identidad al estar en contacto con ciertos grupos sociales tales como: la escuela, la universidad y el posterior ámbito laboral. A su vez estos grupos sociales, están conformados por maestros, compañeros y futuros colegas, todos estos dotan de ciertas características a la identidad de los futuros maestros.

1.2.1 Identidad profesional docente

La identidad profesional de los docentes ha sido estudiada desde una perspectiva socio-constructivista como la definición que tienen los sujetos de sí mismos como profesores. Esta puede ser comprendida como los aspectos descriptivos, prescriptivos y evaluativos que los docentes asignan a su ocupación. Es decir, la identidad profesional que desarrollan los docentes hace referencia a las concepciones que tienen de sí mismos sobre sus roles dentro de la educación (Cattonar et al., 2007). Por lo tanto, Elías (2016) concluye diciendo que, la identidad profesional del docente no se consigue al obtener un título académico, sino que esta se construye.

Una vez comprendido tanto el concepto de biografía escolar e identidad, es necesario conocer como la primera ayuda a la construcción de la segunda. Para esto, Elías (2016) afirma que, tanto “las experiencias y las identidades son claramente construcciones humanas que tienen autores y receptores y que pueden cambiar en el transcurso del tiempo y en diferentes contextos” (p. 343). Es decir, durante la trayectoria escolar se han ido adquiriendo experiencias que han construido una identidad. Esta construcción de cierta manera es inconsciente pues no es hasta que se pone en práctica que sale a flote; es ahí que se la reflexiona y se comprende de dónde surgió. Podemos ver entonces como la biografía escolar se relaciona con la identidad profesional docente.



1.2.2 La biografía escolar como formadora de la identidad profesional

La construcción de la identidad profesional docente no se da en un tiempo ni en un determinado lugar. Aunque muchos creen que la universidad es formadora de identidad, se equivocan. Los futuros maestros llegan a los institutos de educación superior con un conjunto de creencias acerca de qué es ser profesor a partir de experiencias previas acumuladas durante la escolarización (Guzmán, 2017, p. 96). De igual forma Lasky, 2005 (como se citó en Guartán y Lucero, 2018) menciona que la identidad docente está conformada por creencias y concepciones sobre el rol a desempeñar, su origen se da en las vivencias, pues a través de la historia estas quedan grabadas en la biografía escolar. Las denominadas biografías escolares y los significados que estas generan han sido elementos claves en la formación de la identidad del profesorado que inicia (Knowles, 2004, como se citó en Elías, 2016).

Después de analizar toda esta información, podemos afirmar, partiendo de nuestras experiencias que cuando ingresamos a la carrera de Educación General Básica, ya teníamos una idea de lo que es ser docente. Un día un profesor de la carrera, hizo un cuadro en la pizarra con las siguientes preguntas: ¿Qué es ser maestro? ¿Cómo enseña un maestro? ¿Qué materiales usa? Cuando nos preguntó, todos dimos respuestas similares como: “El maestro es quien transmite conocimiento” “El profesor enseña cosas de matemáticas, lengua, ciencias y sociales” “El docente enseña con los libros, dictando materia” “Algunos maestros solo usan los textos escolares y la pizarra” Las respuestas coincidían y mucho, de cierta manera todos tuvimos profesores similares. Ahora que estamos culminando nuestra formación entendemos que esas respuestas no caracterizan a un buen docente, pero esa es la idea que teníamos pues así aprendimos. Incluso vemos que la influencia de nuestros antiguos maestros todavía está presente en nosotros ya que cuando vamos a prácticas pedagógicas o pre-profesionales repetimos ciertas acciones como utilizar únicamente el texto y no otro material didáctico, levantar la voz cuando la disciplina se nos sale de las manos, entre otras.

Sin lugar a duda, la influencia de la biografía escolar tiene gran peso en la formación de la identidad de los maestros, aunque pocas veces es tomada en cuenta dentro de las aulas, pero de querer incorporarla ¿Cómo podemos trabajarla? Para ello, primero necesitamos de ciertos instrumentos que nos permitan recuperar la biografía escolar. Los instrumentos que se utilizan en la recolección de datos biográficos permiten entender aspectos del pasado y



cómo estos influyen en el presente para de esta manera poder actuar sobre ellos y mejorarlos (Huchim y Reyes, 2013, p. 12).

1.3 Instrumentos para la recolección de datos biográficos

Para este apartado, se ha tomado como referencia la investigación realizada por Huchim y Reyes (2013) quienes proponen una lista de herramientas que pueden ser utilizadas para conocer datos biográficos de los estudiantes. Los autores afirman que las herramientas dentro del campo de la educación son multifuncionales y ayudan a comprender varios ámbitos de la educación como: procesos de formación docente, prácticas profesionales, el currículo. En general nos permite ver lo más íntimo del proceso educativo.

Las herramientas propuestas por los autores son las siguientes:

1. **Historia Oral:** se utiliza dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Permite conocer el entorno escolar de los sujetos como también la recuperación y reconstrucción del pasado (Jiménez, 2009).
2. **Entrevistas autobiográficas-narrativas:** La principal característica de esta herramienta es que el entrevistador (docente), realiza una pregunta inicial que motive al entrevistado (estudiante) a narrar sus experiencias (Huchim y Reyes, 2013).
3. **Conversaciones:** Son similares a las entrevistas, pero no tienen estructura; se dan de manera casual. Al ser espontáneas, la persona “entrevistada” se siente más libre (Huchim y Reyes, 2013)
4. **Biogramas:** Son mapas, que muestran acontecimientos y fechas importantes de la trayectoria escolar, se dan a manera de una línea de tiempo (Huchim y Reyes, 2013). Sirve para analizar cómo se ha ido construyendo la identidad profesional (J. Domingo et al., 2017).

En síntesis, las personas se van formando en base de las experiencias que han vivido durante el trayecto de su vida. Cirelli y Vital (2018) afirman que, considerando que, como estudiantes, la mayor parte del tiempo la pasan en las instituciones educativas, las experiencias ahí adquiridas contienen un grado de significatividad aún mayor. La



biografía escolar resulta clave en el proceso de comprensión acerca de lo que pensamos de nosotros mismos y de nuestra práctica (Goodson, 2003).

Por último, es importante destacar que las experiencias escolares tienen su carácter formativo, ya que son una de las cuatro fases del proceso de formación docente según varios autores. Desde este punto, es importante comprender no sólo la biografía escolar como parte del proceso de formación docente sino entenderla en general (Alliaud, 2002).



CAPÍTULO II

MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y BIOGRAFÍA ESCOLAR

En el presente capítulo, se pretende conocer qué modelos pedagógicos de formación docente inicial¹ dan importancia a la biografía escolar de sus estudiantes o también llamados aspirantes a la docencia. Sin embargo, para llegar a este punto, es necesario desarrollar antes algunas temáticas claves sobre formación docente.

En primer lugar, se partirá de la definición acerca de formación docente desde dos enfoques uno academicista y otro social. Si bien cada uno de estos ven a la formación docente de maneras totalmente diferente, son las más usadas en la literatura al momento de definir esta temática. Después de analizar brevemente los dos enfoques, el presente trabajo, se abordará desde la mirada socializadora, ya que ésta trabaja desde las experiencias de los sujetos (biografía escolar) que es el campo que nos compete para nuestro estudio. Del mismo modo, y dentro del enfoque social, se analizará tanto la formación docente inicial como la continua, esto con el fin de demostrar que la formación de los maestros no comienza ni termina en las universidades.

En segundo lugar, y después de haber comprendido qué es la formación docente, se desarrollará una breve visión histórica de la misma, esto con el objetivo de conocer cómo la FDI ha ido cambiando a lo largo de los años tanto en Latinoamérica como en nuestro país Ecuador. Este apartado se enfocará especialmente en los cambios que se dieron en los institutos encargados de la FDI (Latinoamérica) y las características más relevantes de la FDI de acuerdo a ciertas épocas (Ecuador), ya que el conocer el pasado aporta a comprender los modelos pedagógicos que se asumen de la FDI en el contexto actual.

Finalmente, ya con bases claras sobre formación docente, se abordarán algunos modelos pedagógicos que se dan dentro de la FDI tales como: modelo academicista, modelo basado en la pedagogía crítica, modelo conectivista, modelo enactivista y modelo basado en la reflexión práctica. Dentro de este análisis se podrá concluir qué modelos pedagógicos de formación docente toman en cuenta las experiencias escolares de los aspirantes a la docencia.

¹ En adelante, al término formación docente inicial, se la reemplazará por las siglas FDI.



Hay que recalcar que, si bien es cierto que los modelos pedagógicos en general se plantean específicamente para campos escolares (escuela y colegio), los modelos antes mencionados son propiamente aplicables al campo universitario, debido a que se enfocan principalmente a la formación docente. Es importante conocer los planteamientos de cada modelo pedagógico, ya que este es el resultado del contexto social, cultural y político en el que se encuentran los docentes.

2.1 Definición de Formación docente

La formación docente, al igual que la biografía escolar, puede ser entendida desde varios enfoques. Se han planteado dos miradas; una academicista y otra social. Desde lo académico, Ávalos y Matus (2010) afirman que la formación docente se puede definir como un conjunto de procesos académicos que se dan dentro de instituciones educativas. El objetivo de esta formación es preparar para la enseñanza, es decir para el diseño y manejo de contenidos (p. 25) Aunque este concepto puede ser el aceptado para muchos, es necesario comprender que se remonta a una mera transmisión de contenidos. Incluso desde mucho antes, esta definición ha tenido sus críticas. Por ejemplo Britzman, 1991 (como se citó en Labra y Fuentealba, 2011) menciona que el ver a la formación docente desde esta perspectiva genera fragmentación en los aprendizajes de los estudiantes aspirantes a la docencia, pues muestra a los contenidos como únicos e indiscutibles.

Ahora bien, Sánchez (2013) menciona que, si vemos a la FDI desde una mirada social, se puede decir que la formación docente es aquella que dota al estudiante, no solo de conocimientos científicos, sino de valores y sentimientos. Se trata de empapar al estudiante de los saberes propios de la docencia para que los ponga en práctica. Desde esta mirada, la formación docente va desarrollando de manera secundaria y bajo una visión de la realidad, el rol del docente. Además, el autor añade que, cuando se habla de FDI desde este enfoque, se refiere a entenderla como un proceso de socialización, ya que los estudiantes al iniciar sus estudios en los institutos de educación superior llegan con una carga grande de experiencias que han de servir a su proceso de formación. Estas experiencias difícilmente pueden ser erradicadas en su totalidad por la socialización de los docentes formadores (p. 131).



Ver a la formación docente como agente socializador implica comprender que esta se va desarrollando a través del tiempo. Para varios autores como Terthart (1987); Bullough, 2000 (como se citó en Sánchez, 2013) y Alliaud (2003) existen 4 etapas de socialización durante la formación docente. Es decir, los institutos de educación superior no son los únicos que inciden en la formación docente ya que esta viene dándose desde mucho antes. Bullough menciona que la formación se desarrolla alrededor de las siguientes etapas:

Primera etapa: se da en la infancia y son aquellas experiencias producto de la observación. Estas experiencias, como se mencionó anteriormente, están fuertemente arraigadas en las personas.

Segunda etapa: esta hace referencia propiamente a la formación docente dentro de las instituciones de formación. Incluso se afirma que, en esta etapa el aprendizaje de los docentes es más pasivo porque no toman en cuenta las experiencias anteriores (Crow, 1986, como se citó en Sánchez, 2013).

Tercera etapa: se podría decir que esta etapa está vinculada a la anterior, pues en esta la formación se da mediante las prácticas pre profesionales que los estudiantes realizan en las diferentes instituciones educativas como escuelas o colegios.

Cuarta etapa: a esta etapa se la puede denominar “reinserción profesional” ya que es aquí cuando los docentes se integran al mundo profesional. Camargo et al. (2004) afirma que durante este periodo, el docente continúa formándose mediante la actualización de sus conocimientos para desarrollar una práctica, pedagógica pertinente y significativa ante los contextos sociales.

Para comprender mejor el concepto dado, es necesario entender que cada etapa tiene su impacto en el desarrollo profesional de los estudiantes. Si bien la primera etapa se da de manera informal, las demás se desarrollan en ámbitos propios para la formación. Sin embargo, muchas de las veces se piensan que las demás etapas planteadas por Bullough son similares. Por ello se considera necesario una breve diferenciación de formación inicial (etapa 2 y 3) y la llamada formación continua que se relaciona a la última etapa.



2.2 Formación docente inicial y continua

La formación docente inicial según Calle et al. (2017) se refiere a la preparación de las habilidades específicas de la profesión (p. 61). Dentro de la formación inicial se debe considerar a la práctica profesional como una oportunidad de aprendizaje (Pedraja-Rejas et al., 2012). Por último, Montero (2002) acota que la FDI es un periodo corto, es decir, no es suficiente para ejercer la profesión a cabalidad (p. 75).

Si bien la FDI dota de conocimientos indispensables e importantes respecto a la profesión, la formación continua tiene igual relevancia y debe estar dentro de las opciones de los docentes. Como dice Guisasola et al. (2001) la formación continua es un proceso largo que debe irse completando mientras el profesor se encuentre activo (p. 211). Vial 1982 (como se citó en Montero, 2002) fortalece esta idea mencionando que, la formación debe estar en constante actualización, lo que implica mayor tiempo de estudios. Si se deja para luego las víctimas pueden ser los niños (p. 89). Además, se debe entender que la calidad del desempeño docente está relacionada de forma directa con la formación recibida, no solo la inicial sino también la continua (Camargo et al., 2004).

Por último, es necesario comprender que no toda formación inicial está planteada de la misma manera, sino depende del contexto y de la historia que va detrás. Por ello resulta importante ubicarse en el contexto Latinoamericano y sobre todo Ecuatoriano para observar como la FDI se ha ido dando a lo largo del tiempo.

2.3 La formación docente inicial en América Latina: breve visión histórica

Las políticas educativas en su afán por mejorar la calidad educativa, se interesan por la formación docente inicial. Para Duhalde (2008) la importancia por investigar y mejorar la FDI surge a nivel de Latinoamérica en los años noventa como producto de varias reformas educativas. En este sentido, el autor menciona que, dentro de estos acontecimientos, la FDI se convierte en el tema principal de debates ya que todos la cuestionaban, buscando una transformación inmediata (p. 202).

Desde una mirada histórica, la FDI en varios países latinoamericanos comparte ciertas características en su origen. Por ejemplo, en el transcurso del siglo XIX surgen las



denominadas “Escuelas Normales²”, las cuales son reemplazadas poco después alrededor de los años ochenta por la terciarización de la educación. Esto implica ampliar la duración de estudios para obtener un título docente (Vaillant, 2009, como se citó en Vaillant, 2013).

Con el pasar de los años, cada país realizó sus propios cambios de acuerdo a sus necesidades, algunos perduran en la actualidad. Latinoamérica tiene una amplia diversidad respecto a las instituciones formadoras de docentes. Para el caso de Brasil que mantiene el modelo de Escuelas Normales (educación básica) y Universidades (educación superior). Por otro lado, países como México y Colombia pasaron de las Escuelas Normales a Universidades Pedagógicas. En cuanto a Chile, la formación docente se da exclusivamente en las Universidades. Por otra parte en Cuba la formación docente está a cargo de Institutos Terciarios³ con orientación universitaria, mientras que Argentina de igual manera se da en institutos terciarios pero no universitarios (Cardelli y Duhalde, 2011).

Una vez analizado brevemente ciertos cambios referentes a los institutos a cargo de la formación docente en países cercanos, es importante conocer de igual manera cómo ha evolucionado la FDI en nuestro país. Puruncajas (2011) comenta que, una vez desvinculada la educación del estado; es decir cuando la educación se convirtió en laica (lucha liderada por Eloy Alfaro en 1895), al igual que otros países en Latinoamérica, se crean las famosas “Escuelas Normales” que estaban a cargo de la FDI. Las dos primeras escuelas surgen en 1900, con los nombres de “Manuela Cañizares” y “Juan Montalvo”. Con la creación de dichas escuelas, se intentó dar la importancia debida al proceso de formación docente ya que esta es parte fundamental de la educación ecuatoriana. La autora también destaca que, la formación docente a mediados del siglo XX va adquiriendo importancia y se institucionaliza, comprometiendo de esta manera al sector político y social (p.17).

Con el pasar de los años, la formación docente se va transformando a partir de la identificación de problemas propios de la época. Calle et al. (2017) mencionan varios cambios, por ejemplo, en 1958 se dio gran importancia a las prácticas pedagógicas, esto con

² Escuelas Normales, se originan a mediados del siglo XIX y tienen como fin organizar la formación docente inicial (Salgado, 2000).

³ Son aquellos que promueven carreras cortas, requieren menos años que las universitarias. Se las conocen también como tecnicaturas.



el fin de reformar técnicas de enseñanza. Después, en 1967 la mirada cambió, la FDI buscaba el perfeccionamiento de los docentes desde la práctica y con el mejoramiento de los centros de formación. Los años siguientes (1968-1989) no tuvieron grandes transformaciones. Mientras que a partir del año 1990 se dio paso a las reformas, las cuales buscaban el fortalecimiento docente. Estas acciones promovieron el cambio de “Escuelas Normales” a Institutos pedagógicos en el año 1991 (p. 64).

En el año 2008, la Constitución Ecuatoriana menciona en su artículo 352 que la educación superior está a cargo de institutos como: las universidades, escuelas politécnicas, institutos tecnológicos y pedagógicos que buscan desarrollar tanto la ciencia, como la tecnología por medio de la investigación (Asamblea Nacional Constituyente, 2008). Sin embargo, poco tiempo después se crearon organismos como la CONESUP (Consejo Nacional de Educación Superior) y la CONEA (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador) quienes tenían la obligación de evaluar todas las instituciones educativas superiores y quienes no cumplían con los estándares debían cerrar. En este sentido, los resultados de dichas evaluaciones fueron desalentadores, por lo que se decretó una carta magna que dio a las universidades la autonomía absoluta, el control y la total regulación de la educación superior (Pacheco y Pacheco, 2015).

Finalmente, en el 2013 se crea la Universidad Nacional de Educación (UNAE) esta se encarga de la formación exclusiva de docentes, y se afirma que es uno de los programas más significativos del Gobierno Nacional de esa época (Calle et al., 2017).

En los últimos años, la FDI se ha enfocado en re-organizar varios aspectos que mejoren la calidad educativa. Lamentablemente, Fabara (2013) en su estudio *Estado del arte de la formación docente en el Ecuador*, advierte que a pesar de los esfuerzos, las autoridades competentes no le dan la debida importancia a este proceso, pues las universidades e institutos de formación no cuentan con las políticas adecuadas, ni se les destinan recursos humanos, peor económicos.

Si bien es cierto, y como menciona Luna, 2013 (como se citó en Fabara, 2013) cuando se habla de mejorar la educación, la mirada se dirige a uno de los principales actores del proceso -el docente- pues se cree que si el maestro mejora, todo lo demás también, pero esto



no será posible si no existen medidas o políticas que amparen, no sólo la formación docente, sino todo su trayecto laboral. Como se ha observado, la FDI ha sido uno de los temas centrales cuando de mejorar la educación se trata. Sin embargo, el discurso no llega a la práctica, no solo por las malas políticas sino también por el maltrato que existe al tema docente. Se comparte lo planteado por Luna al afirmar que, el interés de mejorar la formación docente ha ido perdiendo fuerza, pues lastimosamente a más de las autoridades, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa, son los mismos docentes quienes han perdido el sentido de lucha.

Como se puede observar, una inadecuada formación no solo depende de las malas o inexistentes políticas educativas. También el fracaso puede recaer en los mismos docentes. Por ende, si se quiere lograr una buena formación docente se debe empezar por los formadores de maestros. Es decir, los docentes universitarios -para el caso de Ecuador- deben tener convicción y enseñar con el ejemplo, de esta manera el fracaso será menor. Desde nuestras experiencias como estudiantes se puede afirmar que uno de los aspectos más conflictivos en el transcurso de la formación, es el doble manejo de modelos pedagógicos y la práctica docente. Se considera que es en este aspecto en donde radica el fracaso de muchos docentes cuando ya están en ejercicio de su profesión. Por ello, es necesario conocer qué modelos pedagógicos están presentes en la formación del profesorado y promover aquellos que aportan de manera positiva a la formación.

2.4 Modelos pedagógicos de formación docente

2.4.1 ¿Qué es un modelo de formación docente?

Si bien es cierto, cuando se habla de modelo pedagógico no se puede dar una definición única ya que en sí el término no está bien definido. Sin embargo, hay ciertas conceptualizaciones que se asemejan y complementan, lo que le permite dar un significado más amplio. Se comparte lo planteado por Canfux 1996 (como se citó en Pinto y Castro, 2008) “Un modelo pedagógico son aquellas concepciones y acciones, más o menos sistematizadas que constituyen distintas alternativas de organización del proceso de enseñanza para hacerlo más efectivo” (p. 15). Aquellas concepciones y acciones se ven reflejadas en aspectos como: el tipo de texto que se usa, la disposición del aula, los recursos utilizados o simplemente el cuaderno del estudiante (Zubiría, 1994, como se citó en Pinto y



Castro, 2008). Es importante mencionar que existen autores que se refieren a los modelos pedagógicos como teorías o enfoques pedagógicos (Pinilla, 2011).

También, se considera relevante lo planteado por Domingo (2008) al afirmar que cada modelo tiene su manera de ver a la formación docente y eso a su vez sirve de orientador en el trabajo que desarrollarán los estudiantes. Aunque también es cierto que, existen ciertas prácticas o acciones que carecen de la presencia de un modelo pedagógico.

A continuación, se abordarán algunos de los principales modelos pedagógicos cuando de formación docente se trata. Cada una de ellos se ha presentado acorde a las necesidades actuales, rompiendo de esta manera ciertas características de modelos tradicionales. Cabe recalcar que los siguientes modelos no son únicos ni universales. Como dice Duhalde (2008) desde su posicionamiento crítico, los modelos pedagógicos deben ser aplicados de acuerdo al contexto y necesidades de cada sociedad, esto con el fin de erradicar las desigualdades e injusticias. Además, es necesario entender que ningún modelo es suficiente, siempre habrá algo que mejorar.

2.4.2 Modelo Academicista

“El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guion elaborado por otros, como un locutor hábil” (Castillo y Montes, 2012, pp. 49–50).

Para iniciar, se presenta un modelo que como estudiantes de formación docente se considera es el más aplicado por los profesores. Castillo y Montes (2012) afirman que este tiene como objetivo que los aspirantes a la docencia adquieran todo el conocimiento posible para que dominen los saberes necesarios que implica su profesión. Lo más importante para este modelo es saber y manejar la disciplina que se enseña (Rosales y Silvestre, 2015). Académicamente, se concibe al docente como un mero transmisor de conocimientos, es decir debe aprender de las distintas disciplinas que componen la enseñanza y transmitir las fielmente (Sayago, 2002).

Después de conocer brevemente acerca del modelo academicista y en base a ciertas experiencias que se ha tenido como estudiantes, se puede decir que este se ha observado en



varios docentes a lo largo de la formación docente recibida. Se han enfocado en mayor medida al conocimiento teórico, dándonos un sinnúmero de textos -que si bien es cierto son herramientas pedagógicas necesarias- no eran complementados con otros recursos. Entonces, partiendo de esta premisa, se puede decir que este modelo elimina los conocimientos previos de los aspirantes a la docencia. Todos ingresan con ideas previas, pero no son tomadas en cuenta porque lo relevante aquí es saber mucho y el saberlo bien permitirá poder transmitirlo y saberlo transmitir.

2.4.3 Modelo basado en la pedagogía crítica

“Formar sujetos críticos y reflexivos, con conciencia colectiva de cambio, de transformación; que partan de su práctica concreta, vayan a la teoría y se vuelvan a la práctica transformada” (Mirabal, 2008, p. 108).

Este modelo se basa en la pedagogía crítica de Paulo Freire, la cual tiene como objetivo romper las brechas de desigualdad que existen en la sociedad. Una de las principales causas de injusticia se da por medio de la educación. Cuando los que se educan no se cuestionan, continúan entregando poder a los de las clases superiores. Estos últimos por su parte desean continuar ejerciendo opresión para así mantener su poder. Este modelo se contrapone y crítica al tradicional modelo bancario (Ocampo, 2008).

Mirando desde este enfoque, Duhalde (2008) afirma que la labor del docente formador toma un nuevo sentido -contrario a la educación bancaria- no se la ve únicamente como la de enseñar sino como la de enseñar y aprender de forma activa. Si se pretende generar maestros que ayuden a romper las brechas de desigualdad, se debe trabajar desde la misma formación docente en aspectos como: concepción del conocimiento, interacción entre el educando y el educador, investigación y, relación entre la teoría y la práctica, las cuales serán detalladas a continuación.

- **Concepción del conocimiento:** el conocimiento no es algo que deba transmitirse, sino que se construye por medio del diálogo. En este proceso de construcción, participan tanto el formador docente como los estudiantes aspirantes. Si se ve al conocimiento desde esta mirada, se puede decir que el aula llega a ser el lugar de encuentro para la búsqueda del conocimiento.



- **Interacción educando-educador:** dentro de esta interacción, es importante destacar que todos los sujetos poseen saberes previos, los cuales deben ser tomados dentro de la comunicación. La interacción debe ser dialéctica, es decir todos participan del proceso cognitivo. Dentro de esta relación, el formador de docentes debe tomar los conocimientos previos y ayudar a direccionarlos, esto con el fin de construir un sujeto diferente, que no mantenga su condición de oprimido, sino que se libere.
- **La investigación:** dentro de este modelo, el formador de docentes debe ser un investigador constante, que provoque la curiosidad y la pregunta en los estudiantes. Además, la investigación permite el desarrollo del pensamiento crítico, pues de esta manera se descubre lo desconocido, lo que permite tener una nueva visión del mundo que nos rodea.
- **Relación teoría-práctica:** debe existir una reflexión crítica sobre la práctica para entender que la realidad no es estática sino dinámica. Si se hace esta reflexión se puede generar nuevos pensamientos sobre la práctica.

Como se ha podido observar, la pedagogía crítica ha hecho grandes aportes a la educación. Se discute el cambio de un modelo bancario a uno más reflexivo. Si se pretende asumir una pedagogía crítica, los docentes universitarios deben ser los primeros en practicarla, pues siguiendo las ideas planteadas anteriormente, si el que enseña sigue siendo oprimido, con el pasar del tiempo se convierte en un opresor. Entonces, si se desea que los estudiantes en formación docente se liberen, debe partir de aquellos que los educan. Se advierte que, al fomentar desde este modelo la interacción entre educando-educador, se consideran los conocimientos previos, por lo tanto, implica que la biografía escolar debe trabajar dichos conocimientos orientándolos hacia una práctica crítica y reflexiva sin intentar anularlos ni dejarlos de lado.

Al pretender referirse a los modelos pedagógicos no se puede dejar de lado lo planteado en el contexto local, es por esto que nos encontramos con la UNAE, universidad que ha planteado su modelo de formación docente en base a dos modelos: Conectivismo y Enactivismo. Se ha considerado importante referirse a su modelo de formación ya que es parte de nuestro contexto y, por lo tanto, comprenderlo, amplía el debate acerca de la biografía escolar en la formación docente.



2.4.4 Modelo Conectivista

“El conocimiento reside en las conexiones que formamos, ya sea con otras personas o con fuentes de información como bases de datos” (Ovalles, 2014, p. 76).

Este modelo pedagógico surge a raíz de la era digital y es propuesto por los autores: George Siemens y Stephen Downes. Acerca de este modelo, se dice que cuando la sociedad cambió de una época industrial a una donde el valor económico se centraba principalmente en la tecnología, los estudios demostraron que la educación puede tener el mismo cambio (Gutiérrez, 2012). Por esta razón, el conectivismo ve al aprendizaje como un proceso que puede desarrollarse en varios lugares, tales como: centros de práctica, redes personales y trabajo (Siemens, 2004).

El conectivismo se diferencia en gran medida de modelos anteriores y “tradicionales” como el conductismo, cognitivismo y constructivismo. La diferencia se da porque los modelos mencionados anteriormente fueron desarrollados en una época en donde la tecnología no tenía el mismo impacto que en la actualidad. Además, se reconoce que una de las características más importantes del conectivismo es que este considera que el aprendizaje puede ir más allá del sujeto (Gutiérrez, 2012). Acerca de este modelo se puede mencionar las siguientes características, las cuales resultan claves para entender el conectivismo.

Características del conectivismo:

- El aprendizaje se da por medio de las redes y sus conexiones, esta puede venir de dispositivos no humanos es decir la tecnología (Sobrino, 2014).
- El conocimiento se da por medio de la información adquirida, ésta a su vez proporciona la destreza de discernir información útil de la que no es, dando como resultado que las decisiones tomadas sean críticas (Siemens, 2004).
- El rol del docente formador es el de pre-elaborar diálogos que favorezcan un aprendizaje crítico en las redes, mientras que el estudiante tiene como rol, el de autorregular su aprendizaje; es decir deben desarrollar las habilidades de búsqueda, contextualización, síntesis etc. (Sobrino, 2014).



- Por último, el conectivismo da gran valor al aprendizaje informal. Se dice que los estudiantes pueden aprender en diferentes contextos online, esto puede ayudar a crear una red más amplia de conocimiento (Gutiérrez, 2012).

La formación docente planteada por la UNAE (2017) ha tomado tres de los principios básicos del conectivismo según Verhagen y Pérez-Gómez para justificar su aplicación:

- El primer principio se refiere a dar mayor importancia al desarrollo de habilidades para aprender, dentro de esto también destacan la habilidad de reconocer las conexiones entre modelos, ideas como fuente principal de aprendizajes.
- Como segundo principio, el aprendizaje descansa en la variedad de opiniones por lo que es importante potenciar las redes y conexiones para así obtener un aprendizaje valioso.
- El tercer principio, hace referencia a que la información puede encontrarse en dispositivos, herramientas y plataformas digitales, todas estas ayudan a manejar la información almacenada. De esta manera, los aspirantes a la docencia no centrarán sus esfuerzos en actividades inferiores dentro del campo cognitivo, sino que dirigirán su tiempo y esfuerzo a habilidades más complejas como la valoración de información, la síntesis, la creación, entre otras.

Una vez revisado el conectivismo, se puede decir que este modelo no reconoce a la biografía escolar dentro de sus planteamientos, pues este se enfoca en mayor medida al uso de la tecnología y manejo de redes. Se puede afirmar que, el conectivismo no toma en cuenta explícitamente el pasado de sus estudiantes ni los aprendizajes que hayan podido tener, sino más bien este tiene una visión “Futurista”, ya que relaciona el aprendizaje con el nuevo auge de la tecnología.

2.4.5 Modelo Enactivista

“El cuerpo vivo crea un mundo de significados en su ser y su accionar” (Di Paolo, 2013, p. 2).

Este modelo pedagógico surge en el año 1991 por parte de los autores Francisco Varela, Evan Thompson y Eleanor Rosch. Lastimosamente, la información encontrada



respecto al tema es recurrente y limitada, ya que se ha reportado solo lo planteado por los mismos autores sin otros aportes actuales.

Postigo y González (2019) mencionan que “esta idea surge con el fin de realzar la naturaleza constructivista del aprendizaje del ser humano pero ligado a la acción” (p. 124). El enactivismo según Di Paolo (2013) afirma que el conocimiento es una actividad auto-organizada que se da mediante la participación activa en el mundo, el cuerpo crea significados dentro como fuera.

Nuevamente la UNAE (2017) recoge ciertos principios del enactivismo para justificar su aplicación. Ellos mencionan que este modelo resulta importante en la FDI porque busca que el sujeto interactúe profundamente con su medio, ya que esto le proporciona conocimiento desde y hacia él. También afirman que el enactivismo no separa lo biológico de lo social. El modelo asume que, la mente guía las acciones dentro de un contexto en particular. Es decir, cuerpo y mente siempre estarán unidos (p. 11).

Además, el enactivismo promueve la práctica para el desarrollo de un buen aprendizaje. En base a este principio, la UNAE (2017) justifica su alta presencia de la práctica en la formación docente y la divide de la siguiente manera: 40% de su currículo está diseñado para las praxis, mientras que el otro 60% se enfoca al estudio, debate, reflexión de la misma, de esta manera se considera que los aspirantes a la docencia serán capaces de orientar y mejorar sus acciones.

Con respecto al modelo enactivista, se puede mencionar que esta toma en cierta medida a las experiencias escolares cuando afirma que, el ser humano al interactuar con el mundo -puede ser escuela, barrio, casa- aprende de lo vivido. También, este modelo da gran valor a la práctica y a la reflexión que esta puede llevar. Si bien es cierto las prácticas escolares no conforman una parte esencial de la biografía escolar, pero si se las llega a reflexionar, estudiar y debatir correctamente, pueden redireccionar las acciones, de ahí surge la importancia de una buena práctica reflexiva.



2.4.6 Modelo basado en la práctica reflexiva

“La reflexión en la acción provoca a menudo una reflexión sobre la acción”
(Perrenoud, 2004, p. 31).

A pesar de que existen varios estudios acerca de la práctica reflexiva, no se puede afirmar con certeza quién fue la persona que le dio origen. Sin embargo, son muchos los autores que han dejado bases teóricas sólidas para que otros continúen con la investigación y de esta manera se convierta en un modelo amplio y consolidado. Por ejemplo, Sócrates, Platón, Aristóteles, Rousseau, Dewey fueron filósofos y pedagogos que iniciaron dándole importancia a la práctica reflexiva. Sin embargo, Schon desarrolló ampliamente dicho modelo (Domingo, 2008).

Para iniciar, se puede decir que la Práctica reflexiva -que en adelante se la denominará como PR- tiene como cimientos dos aspectos importantes: la experiencia y la reflexión. La primera, según Domingo (2008) es vista como aquellas situaciones vividas dentro de las prácticas escolares. En este sentido, la práctica se convierte en un eje principal de la formación docente. Cuando los estudiantes se enfrentan a experiencias dentro de las aulas de clase, enfrentan la teoría aprendida en la universidad con las nuevas situaciones que observan en la escuela, dándose de esta manera un aprendizaje experiencial.

De la misma forma, la autora antes mencionada afirma que, para que se lleve a cabo una PR es necesaria la reflexión, pero esta no debe ser la que comúnmente utilizamos. Es decir, el ser humano tiene como característica reflexionar, este proceso se da de manera espontánea y no es necesario aprenderla. Sin embargo, para el proceso de PR, esta debe ir más allá. Se debe entrenar la reflexión crítica, debe ser más metódica, sistemática e intencional. Si el estudiante en formación decide incorporar esta práctica reflexiva, será un docente reflexivo que aprenda de su práctica (p. 236)

Por lo mencionado anteriormente, se puede definir y en palabras de Barnnet 1992 (como se citó en Domingo, 2008) que la práctica reflexiva es:

Un medio para estimular a los estudiantes a que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y de emprender un diálogo crítico con ellos mismos y con



todo lo que piensen y hagan; es un procedimiento reflexivo en la que el alumno/a se interroga sobre sus pensamientos y acciones (p. 237).

Dentro de la PR existe un modelo de formación, específicamente el de Korthagen. Para Domingo (2008) el modelo de Korthagen o también denominado “aprendizaje realista” toma dos paradigmas contrarios (deductivo e inductivo) y los fusiona de tal forma que cada uno aporta y se complementa con el otro. Es decir, por un lado, el paradigma deductivo afirma que es necesario adquirir la teoría para luego ponerla en práctica. Sin embargo, para muchos estudiantes ha resultado insuficiente, ya que en muchos casos la teoría no ayuda a dar respuesta a ciertas situaciones que se dan en la práctica. Por otro lado, el paradigma inductivo menciona que es necesario partir de la práctica, pero de igual manera que el caso anterior, presenta inconvenientes ya que la práctica se da de forma aislada, no hay reflexión ni verdadera formación. Por todo esto, Korthagen une las deficiencias de estos dos paradigmas y propone un modelo cuyo objetivo es dar importancia a la experimentación práctica como fuente formadora que se basa en la experiencia reflexiva y no como la mera acumulación de vivencias sin sentido.

En general, después de conocer sobre la práctica reflexiva, se puede decir que este modelo destaca el valor de la biografía escolar en la formación docente, aunque no lo diga explícitamente. Por ejemplo, Korthagen (2010) menciona que, es importante trabajar en aquellos comportamiento que tienen los docentes y no son reflexivos, sino que son guiados por un conjunto ya sean de valores, sentimientos, significados, conductas etc., a este conjunto él los denomina Gestalts. Para Schön 1983 (como se citó en Korthagen, 2010) estas acciones las hacemos sin estar conscientes de haberlas aprendido. Aunque Korthagen las denomine Gestalt, estas se refieren a las enseñanzas implícitas que dejan las experiencias escolares y que son repetidas en muchos casos sin reflexión alguna. También, se las puede entender como habitus, ya que se refiere a aquellas prácticas lideradas por experiencias pasadas (Bourdieu, 1989, como se citó en Capdevielle, 2011).

Una vez revisadas las diferentes temáticas en torno a la formación docente, y en especial a los modelos pedagógicos que se pueden dar en ella, se puede decir que actualmente existen pocos modelos dirigidos específicamente a la formación docente inicial, ya que comúnmente estos son planteados para contextos escolares. De los encontrados, se puede



afirmar en base a sus principios que el modelo basado en la pedagogía crítica, el enactivismo y el basado en la práctica reflexiva, sí toman en cuenta las experiencias escolares de los aspirantes a la docencia, ya que sugieren que existen conocimientos previos. Este conocimiento solo se puede conocer si se parte de la biografía escolar para estudiarlo, reflexionarlo y sobre todo cambiarlo. Es importante tomar las experiencias ya que son estas quienes direccionan el actuar de los docentes. Por otro lado, igualmente se dan modelos de formación docente que se orientan mayormente a un papel menos activo del estudiante de FD, no dan importancia alguna a las experiencias previas de sus estudiantes, por ejemplo: el modelo academicista y el conectivista. El primero, se orienta a desarrollar en los aspirantes de la docencia los conocimientos necesarios para su fiel transmisión en su futura práctica docente; mientras que el segundo busca promover la educación desde el uso de las redes externas, preparando a los estudiantes para el mundo globalizado de hoy en día.



CAPÍTULO III

LA BIOGRAFÍA ESCOLAR EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

En este tercer y último capítulo, se pretende demostrar la importancia de la biografía escolar dentro de la formación docente inicial. Para este fin se han revisado investigaciones en su gran mayoría de origen Latinoamericano, específicamente de Argentina, ya que es este país en donde mayores investigaciones se han reportado al respecto. También se tomaron estudios e investigaciones de países europeos (España) las cuales sirvieron para complementar la información antes obtenida. Cabe recalcar, que las investigaciones revisadas son de carácter cualitativo, pues el tema de estudio amerita la observación de casos, entrevistas y redacción de diarios personales de estudiantes que se encuentran cursando la carrera docente.

El presente capítulo, se ha organizado con base en cinco argumentos, los cuales se han extraído de las investigaciones revisadas. Estas ideas sirvieron para dar cumplimiento al objetivo propuesto anteriormente. Primero, se desarrolla un apartado, en el cual se observa cómo la biografía escolar de los aspirantes del profesorado ha provisto de saberes acerca de la docencia. Pues como se vio en el primer capítulo, hablar de biografía escolar es remontarse a aquellas experiencias vividas durante la escolaridad. Sin embargo, en este punto, se pretende demostrar qué tipo de saberes han adquirido los estudiantes como argumento para demostrar la relevancia de la biografía escolar en la formación docente.

Como segundo apartado, se explica cómo aquellos saberes adquiridos durante la biografía escolar motivan y/o impulsan la elección por la carrera docente en los estudiantes. Esta elección; según las investigaciones, está directamente relacionada a las experiencias vividas y observadas a lo largo de la escolaridad. Este apartado resulta importante ya que, al conocer las motivaciones de los estudiantes al momento de elegir la profesión docente, se puede trabajar en conjunto con la FDI y la socialización para que de esta manera se dé un nuevo significado al trabajo docente.

El tercer apartado busca demostrar que, a pesar de que en la biografía escolar se dan saberes sobre la docencia, estos dependen mucho del contexto donde se haya escolarizado.



Es decir, las investigaciones reportan que las experiencias diversas, provocan diferentes cuestionamientos sobre la docencia. No todas las personas viven las mismas situaciones, esto depende del tipo de educación, del tipo de escuela a la que asistieron, entre otros. Entonces resulta de gran importancia conocer las variadas concepciones e ideas con las que llegan los estudiantes para trabajar sobre ellas y evitar desigualdades dentro de la FDI.

El cuarto apartado pretende demostrar cómo el analizar las experiencias de los estudiantes, potencia habilidades cognitivas tales como: la argumentación, la interpretación, la categorización entre otras. El desarrollo y/o potenciación de las habilidades antes mencionadas es importante porque son básicas para el desempeño profesional del futuro docente.

Si se pretende recuperar las experiencias de los estudiantes, como quinto apartado, se da a conocer una de las herramientas más importantes para incorporar las biografías escolares de los estudiantes -la narrativa-. Según varias de las investigaciones revisadas, se plantea que la narrativa resulta una herramienta valiosa porque permite dar voz a los acontecimientos para así darle un nuevo significado a esas experiencias. Resulta importante reconocer este tema, ya que es un aporte de la investigación, que puede ser utilizada como un medio (Suárez y Metzdorff), herramienta (Huchim y Reyes) y dispositivo (Anijovich, Zarate-Montero) para trabajar la biografía escolar en la formación docente inicial

Finalmente, se sintetizan las razones por las cuales se debería plantear la incorporación de las biografías escolares de los estudiantes en la formación docente inicial. Todo esto se presenta con el fin de que tanto docentes universitarios, estudiantes en formación docente y quienes estén interesados en el arte de enseñar, vean la biografía escolar como una herramienta esencial, de la cual pueden extraer información valiosa para reflexionarla, cuestionarla, mejorarla y hacer de la FDI un camino más sólido y real.

3.1 La biografía escolar provee de saberes sobre la docencia

Para comprender qué tipo de saberes proporciona la biografía escolar respecto a la docencia, se han tomado tres investigaciones. La primera corresponde a Alliaud (2003), quien mediante entrevistas a docentes noveles, busca determinar, no solo los conocimientos que han adquirido a lo largo de su trayectoria escolar, sino también otros aspectos relevantes de



la biografía escolar. La segunda investigación corresponde a Delorenzi (2008), esta autora obtiene resultados después de cinco años de investigación sobre la biografía escolar dentro de la construcción de la práctica docente en la FDI. El estudio de Delorenzi permite complementar y dar mayor realce a la información obtenida de la anterior investigación. Por último, se hace referencia al estudio de Márquez et al. (2014), quienes después de implementar el proyecto “BIOEDUCAMOS” obtienen resultados similares a los de Alliaud.

Para iniciar, Alliaud (2003) menciona que las personas que han optado por la carrera docente ya tienen su propio personaje armado. Este personaje se ha ido construyendo basándose en lo que ha aprendido y en lo que está aprendiendo. Es por ello, que uno de los resultados obtenidos en la investigación de la autora es que, los maestros noveles⁴ y los que están en formación docente, conocen de antemano ciertos aspectos de la práctica educativa tales como: las interacciones entre alumno y docente, el control del aula y cómo funciona la institución educativa (pp. 263-265). Estos saberes se dan porque han vivido dentro de este sistema, han observado y experimentado estas situaciones. El problema surge cuando las posiciones cambian, es decir el alumno se convierte en docente. El nuevo maestro no maneja el cómo enseñar ya que durante su escolaridad nunca lo realizó. En este mismo sentido, Delorenzi (2008) en su investigación, afirma que aquellas dimensiones de la práctica educativa como: la comprensión del aprendizaje, cómo enseñar, cómo evaluar, se dan dentro de la fase interactiva de la formación docente, es decir, cuando los estudiantes están en las prácticas dentro del aula.

Por otra parte, en las investigaciones realizadas tanto por Márquez et al. (2014) como por Alliaud (2003) coinciden en que los saberes más relevantes al momento de hablar sobre la labor docente dentro de la biografía escolar, son los siguientes:

1. Los docentes que dejan huella son aquellos que han mostrado una relación más afectiva y que han manejado metodologías más significativas.

⁴ Según Alliaud (2003) se denomina maestros noveles aquellos que tienen poca experiencia acumulada en la profesión, es decir están en sus primeros años de labor (p. 80).



2. La experiencia escolar se ve marcada por las evaluaciones y el control del aula.
3. La escuela se ve como un espacio de rutinas, rituales y repeticiones.
4. La relación entre compañeros era fuerte y muy importante.
5. Escaso apoyo de las familias.

Finalmente, como se ha observado en este apartado, son algunos los saberes sobre docencia los que se han ido adquiriendo durante los años vividos en la escuela. Algunos autores, tales como: Díaz y Zeballos y Pidello et. al.; demuestran que dichos conocimientos sirven de motivación o limitante al momento de elegir ser maestro. Es por ello que a continuación se abordará cómo la biografía escolar puede incentivar en la elección por la carrera docente.

3.2 Biografía escolar y su relación con la elección docente

Dentro de este apartado se ha tomado la investigación de Díaz y Zeballos (2009), en la cual se entrevistó a un grupo de estudiantes de la Universidad de Lavalaja, que cursaban el primer año de formación docente y planteaban no tener vocación para ser maestros. El objetivo del estudio fue analizar la relación que existe entre las experiencias escolares y la elección por la carrera docente. También se tomó como referente el estudio de Pidello et al. (2013), esta investigación busca reconocer las razones que motivaron la elección docente. Este estudio se desarrolló durante el periodo de 1996-2010 con docentes en función.

Tomando la investigación de Díaz y Zeballos (2009), en primer lugar, se destacó que las vivencias y/o experiencias agradables funcionan como modelos identificatorios, es decir cómo se percibe a una persona o a sí mismo. En este sentido, se observó en algunos casos una conexión directa entre el primer recuerdo que traen los estudiantes, con lo que desean ser como maestros.

En segundo lugar, se identificó que las actitudes de los docentes, ya sean estas buenas o malas, son las que motivan en la elección docente. Por ejemplo, a un estudiante entrevistado se le consultó ¿Por qué elegiste el magisterio? y su respuesta fue “por mi maestra”, fue el vínculo que tenían lo que influyó en dicha elección. Si bien lo positivo deja huella, lo negativo



puede ser aún más fuerte, ya que motiva un cambio y busca reparar lo malo, como es el caso de uno de los entrevistados quien, al ser consultado el porqué de su decisión, mencionó que: “No voy a hacer lo que mis maestros hicieron conmigo” “Yo no puedo cambiar la realidad de los niños, en el aula, pero voy a poder modificar algo” (p. 251).

Como tercer punto, cuando los aspirantes a docentes eligen ser parte de la carrera, no reconocen la influencia que tienen las experiencias escolares sobre dicha elección. Esto se da de manera inconsciente. Sin embargo, cobra cierto nivel de conciencia cuando otra persona cuestiona las razones por las que eligieron ser maestros. A manera de ejemplo, uno de los estudiantes respondió “Yo me acuerdo que quería ser maestro, quizás hubo alguien ahí, algo en la escuela, algo tuvo que ver, he vuelto a la escuela, fue una emoción, lo que se ha conservado, lo que ha cambiado” (p. 251).

Por otra parte, Pidello et al. (2013) en su estudio sintetizó dos razones que motivaron a los docentes dentro de su estudio a elegir la carrera docente. En primer lugar, se demostró que la docencia al ser una carrera ya conocida por los estudiantes provoca familiaridad y un mayor acercamiento al rol docente. Esta proximidad, promueve la confianza de quienes optan por la docencia, haciéndolos sentir seguros de poder llegar a su meta (p. 125). Como segunda razón, y a manera de recomendación, los autores destacan que las motivaciones que promueven la elección docente deben trabajarse conjuntamente con los procesos de formación y socialización, ya que de esta manera se resignifica la labor docente (p. 126).

Finalmente, y como se ha observado a lo largo de este apartado, la elección por la docencia muchas veces es influenciada por las experiencias, ya sean buenas o malas. Por esta razón, quienes optan por la carrera deben ser responsables con la decisión. También es necesario comprender que no todas las personas que se inclinan por ser profesores han cursado por las mismas experiencias y es por esto que no ven a esta labor de la misma manera, esto sin duda resulta un motivo más para reconocer a la biografía escolar como un espacio que incide no sólo en la práctica futura sino también en las elecciones del presente.

3.3 Biografía escolar diversa: cuestionamientos diferentes sobre la docencia

Para este apartado, se continuará con los aportes obtenidos por Alliaud en su tesis doctoral ya que estudia a profundidad la biografía escolar y la docencia. También se



abordarán aspectos relevantes de la investigación de Leite y Rivas (2013) quienes trabajaron por más de 14 años en el estudio de las biografías escolares de los aspirantes a la docencia de la Universidad de Málaga. Los autores se plantearon demostrar la importancia que tienen las experiencias escolares dentro de la FDI para que de esta manera puedan ser incluidas dentro del currículo oficial.

Los autores Leite y Rivas (2013), después de haber trabajado con las biografías escolares de estudiantes de formación docente, han determinado que los aspirantes a la docencia ingresan a los programas de educación con una amplia variedad de experiencias. Estas personas vienen de diferentes tipos de instituciones, de contextos sociales diferentes y de contextos variados. Todas estas experiencias han ido formando un pensamiento sobre la escuela que en cierta parte es compartido, pero que también tiene su singularidad (pp. 255-256). En este sentido, los autores proponen que las vivencias al ser diferentes en cada persona deben ser compartidas, ya que de esta manera se podrá ver a la escuela y a la práctica docente de una forma más íntegra.

En la misma línea, Alliaud (2003) menciona que las trayectorias recorridas (no solo las escolares, sino las sociales y culturales), resultan relevantes para entender qué significado le dan los aspirantes a la docencia, al oficio de enseñar. En general, cada persona que ingresa a la FDI, es excepcional ya que se ha ido construyendo en un contexto específico. Sus concepciones permitirán la comprensión de su futura práctica profesional (Delorenzi y Ruíz, 2009). En este sentido, dentro de la investigación de Alliaud (2003), se pueden citar ejemplos que demuestran la variedad de experiencias que han vivido los que ahora son maestros:

1. Cuando se les consultó a los maestros noveles cómo recuerdan la primaria, algunos respondieron aspectos positivos como: "A mí me gustaba ir a la escuela, era algo que me fascinaba"; "Mi escuela primaria fue una experiencia muy grata". Sin embargo, otra docente no respondió de la misma manera, ella dijo: "En la escuela primaria no fui tan feliz como debí serlo, ya que me era muy difícil adaptarme a los grupos. Supongo que fue porque cambié cuatro veces de escuela" (p. 159). En este contexto, se observa claramente que pueden existir sentimientos diversos sobre la escuela.
2. También se puede observar la diferencia de escuelas por las que transitaron los docentes, lo que igualmente provocó experiencias diversas. Algunas respuestas sobre



cómo era la escuela fueron: “La escuela tenía un estilo antiguo, un hall tipo colonial, tres patios enormes y aulas con puertas muy altas” y otro contestó:

Aunque la escuela no era muy grande, la pasábamos bien, tenía las 7 aulas de grado, una pequeña sala de profesores, un salón de música, la dirección y secretaría estaban juntas y el patio (sólo uno techado) con un escenario en el fondo del mismo (p. 162).

En el ejemplo se puede ver la diferencia en la infraestructura de las escuelas cursadas por los estudiantes, de ahí surgen las diversas experiencias de cómo recuerdan la escuela.

3. Finalmente, al indagar sobre el tipo de maestros que han tenido durante su escolaridad, sin lugar a dudas surgen dos posiciones: la buena maestra y la mala. Algunas de las respuestas fueron:

Lo más traumático para mí, y creo que para todo el grupo fue haber tenido en cuarto año una maestra de muy mal carácter, que no separaba sus problemas personales del trabajo y que cuando venía mal... venía mal. Llegó a sacudirnos con fuerza y gritarnos tanto que nos paralizábamos de terror. Jamás voy a olvidar su nariz tan pequeñita y enrojecida, ni sus ojos azules hechos lagunas de rabia e histeria (p. 172).

“Una maestra que me hizo sentir muy mal, la señorita Marta, quien me dijo que yo era un gordo ¡lechón y que por eso no me quería. Por ello cuando llegué al secundario me cambie [sic] de cole” (p. 173). Así como hubo experiencias negativas respecto a los docentes, otros respondieron lo contrario como: "Con la señorita Gladys también la pasamos bien (al igual que en 3° con Norma), ella siempre estaba de buen humor y transmitía buena onda";

Lo que más me encantó de la escuela tenía forma de mamá gallina y era mi seño de 7° grado. La señorita Patricia era tan enorme como su propio corazón, el que yo suponía lleno de música y alegría. Estaba siempre feliz, ella amaba realmente lo que hacía y nos hacía emocionar hasta las lágrimas cuando hablaba con esa pasión que sale desde adentro, desde el mismísimo alma.



Defendía a todos sus “niñitos” como ella nos llamaba a pesar de que ya le llevábamos varias cabezas de altura (p. 174).

Como vemos, los institutos de FDI, son lugares que reúnen a un gran número de sujetos que cuentan con diversas experiencias. No obstante, muchos programas de formación no generan espacios de estudio ni reflexión por lo que estas diferencias generan desigualdades en cuanto a la formación docente (Alliaud, 2003). En este sentido, para evitar o mejorar la problemática mencionada, la autora propone cuatro puntos a tratar dentro de la FDI, los cuales serán detallados a continuación:

1. La formación docente debe vencer aquellos modelos tradicionales basados únicamente en la teoría. Los programas de formación docente deben ser espacios que acerquen y alejen a los aspirantes a la docencia de la realidad escolar. Acercarse, en el sentido de introducirse directamente en la escuela y su realidad, conocer las necesidades y la realidad de estas instituciones. Alejarse en cambio, para poder reflexionar, dar un significado y proponer soluciones a los problemas hallados en las escuelas. Esto quiere decir que, la práctica no es suficiente para entender la realidad de la escuela, ni tampoco que la teoría puede brindar los conocimientos que da la praxis (p. 269).
2. Debería existir un acompañamiento hasta después de que el docente haya sido acreditado. Es decir, la formación y la guía no debe ser únicamente hasta que el estudiante culmine sus estudios. Es necesario el trabajo con otros maestros, ya que la problematización y el enfrentamiento de las distintas situaciones en la escuela favorecen la formación en los docentes (p. 270).
3. Repensar en los discursos de quienes forman a los docentes. Es decir, si un docente formador promueve un discurso crítico, debe proponer actividades de enseñanza que respalden dicho modelo. En varias ocasiones, los discursos quedan únicamente en una ideología ya que no se pueden concretar en la realidad (p. 271).



4. Por último, y como se advirtió al inicio de este apartado, para evitar aquellas desigualdades generadas por las diversas experiencias de los estudiantes, Alliaud sugiere que toda formación docente debería iniciar trabajando sobre las experiencias escolares que traen los que aspiran a la docencia (p. 272).

Son varios los beneficios de trabajar con la biografía escolar dentro de la formación docente los que se han observado hasta ahora. Sin embargo, existen más aspectos que pueden ser mejorados cuando se toman las experiencias escolares de los estudiantes. Estos aspectos se dan a nivel cognitivo y se relacionan directamente con el quehacer docente.

3.4 Trabajar la biografía escolar potencia las habilidades cognitivas

Dentro de este apartado, se encuentran investigaciones que demostrarán la importancia de trabajar desde la biografía escolar de los estudiantes dentro de la FDI para modificar enfoques, ideas y/o concepciones adquiridas durante su paso por las escuelas. Para iniciar se abordará la investigación realizada por Aiello et al. (2011) quienes presentan las actividades y conclusiones obtenidas dentro de la Cátedra de teoría educativa con alumnos de profesorado. La investigación tuvo como finalidad analizar una actividad de aprendizaje (escribir la biografía escolar) diseñada e implementada para promover la reflexión pedagógica.

De igual manera, Vivar (2012) en su estudio propone una síntesis de experiencias planteadas para la formación inicial de maestros de educación infantil y primaria. Su objetivo fue reflexionar para encontrar nuevas propuestas organizativas que den respuestas a las problemáticas reales de la escuela. Cabe destacar que dentro de la propuesta de Vivar se encuentra la incorporación de las biografías escolares dentro de la FDI.

Además se utilizará el estudio de Delorenzi y Ruíz (2009), quienes comparten las experiencias y conclusiones obtenidas luego de trabajar con estudiantes de 2° año del profesorado de inglés y de 4° año del profesorado de ciencias biológicas. Dentro de sus actividades obviamente estaba el uso de las experiencias escolares de dichos estudiantes. El objetivo de esta investigación fue reconstruir los significados de los aspirantes a la docencia, mientras escriben e intercambian sus experiencias educativas. Por último, se incorporarán



investigaciones ya antes mencionadas como Leite y Rivas (2013) y Delorenzi (2008) que también aportan a enriquecer esta temática.

Para dar inicio, Aiello et al. (2011) nos recuerdan que los sujetos que se incorporan a la formación docente, llegan con aprendizajes implícitos respecto a la docencia. Estos conocimientos están arraigados en los esquemas mentales de las personas y comúnmente se resisten al cambio. Por esta razón los docentes formadores deben descubrir qué conocimientos poseen para después contextualizarlos y problematizarlos; si no se realiza ese proceso es muy probable que haya actitudes o acciones que se reproduzcan sin ningún fundamento. Por estas razones, las autoras trabajaron en la escritura de las experiencias escolares de sus estudiantes y determinaron que, cuando el estudiante hace una revisión a las imágenes del pasado y los pone en confrontación con los planteamientos teóricos, mejora su capacidad de debatir (p. 5). El debate es una herramienta que permite mejorar las habilidades de comunicación de las personas (Sánchez-Prieto, 2007). También las autoras afirman que el trabajar desde las experiencias escolares conjuntamente con la reflexión, permiten el cambio de enfoques tradicionales acerca de la educación a otros más críticos.

Por otra parte, tanto la investigación de Vivar (2012) como la de Delorenzi y Ruíz (2009) comparten que el uso de biografías escolares siempre acompañada de la reflexión, permite desarrollar y/o potenciar la habilidad de analizar. Este análisis, permite al estudiante ver cómo se ha ido moldeando su pensamiento, haciendo de esta manera conciencia sobre los aprendizajes que alguna vez no fueron cuestionados. Según Capilla (2016) el análisis se encuentra dentro de los procesos cognitivos que permiten la salida de información, tiene relación con la memoria a largo plazo y sobre todo le permite dar sentido y significado a las situaciones. En general se puede decir que es una habilidad que aproxima al sujeto con la comprensión de los objetos de conocimiento. Esta habilidad según el autor también desencadena otras tales como: comparar, destacar, distinguir y resaltar (p. 54). Por lo tanto, resulta vital dentro de las competencias docentes

Del mismo modo, la investigación de Leite y Rivas (2013) demuestra el desarrollo de otra habilidad cognitiva, la interpretación. Según los autores, al momento de trabajar las biografías escolares y compartirlas, se presenta un principio importante denominado interpretación, este permite conocer la opinión e ideas de cada estudiante a manera de



experiencias. Es por ello, que la tarea de los docentes formadores es la de orientar en las deconstrucciones de las experiencias y dar sentido a las mismas. Es decir, los estudiantes crearán nuevos conocimientos acerca de la escuela con base en sus experiencias previas. En este sentido, habrá una mejora en la capacidad interpretativa de los aspirantes a docentes y podrán confrontar las nuevas teorías con las tradiciones académicas (pp. 252-256).

Finalmente, Delorenzi (2008) explica varios aspectos positivos que resultan de trabajar la biografía escolar. Estos resultados en su mayoría son de carácter formativo y moral. Sin embargo, una de las conclusiones a la que llega es que al escribir la biografía escolar se desarrollan procesos metacognitivos dentro del análisis, tales como: la argumentación, interpretación, categorización, la reflexión y la objetivización de situaciones (p. 7).

A partir de las investigaciones reportadas se pudo afirmar que son algunas las habilidades que se desarrollan al trabajar la biografía escolar dentro de la FDI. Sin embargo, también es importante reconocer que el trabajo de la biografía escolar implica acercarse al uso de la narrativa, pues a partir de esta, la investigación ha construido información relevante para recuperar hechos del pasado, en este caso, de la biografía escolar.

3.5 La biografía escolar y el uso de la narrativa

Dentro de este punto, las investigaciones que han sido utilizadas son: en primera instancia la de Caporossi (2009), quien trabajó con experiencias escolares de estudiantes de la Cátedra de residencia docente⁵. El principal objetivo fue evidenciar varias experiencias sobre biografía escolar a manera de narrativas, para ser entendidas como un dispositivo de enseñanza. Como segundo lugar, Branda (2018) presenta un estudio de corte interpretativo de las experiencias de estudiantes del profesorado de inglés de la Universidad Mar de Plata. El objetivo fue indagar sobre las huellas del pasado mediante el uso de la narrativa para que de esta manera reconstruyan su realidad. Para complementar la información dentro de este apartado, se ha de referir a los aportes bibliográficos de Zárate-Montero (2016) quien

⁵ Se denomina Cátedra de residencia docente a las prácticas pedagógicas que se realizan dentro de la formación inicial docente. Se encuentra dentro del plan curricular de ciertas instituciones Argentinas como la de la Universidad Nacional de Rosario.



recopiló varias investigaciones con el fin de plantear el uso de la narrativa como medio de formación universitaria, mediante la reflexión de sus experiencias escolares. De la misma manera se incorporarán investigaciones ya antes descritas como: Díaz y Zeballos (2009) y Aiello et al. (2011).

Caporossi (2009) afirma que la narrativa posee en su contenido la capacidad de ver nuevamente el proceso de enseñanza experimentado y permite interrogarse sobre las razones de su aprendizaje. Partiendo de esto, la autora reconoce que el narrar las biografías escolares le da significado al pasado, pero relacionándolo al presente. Un claro ejemplo, es la respuesta de una de las personas estudiadas por la autora, quien escribió lo siguiente cuando le pidieron narrar su autobiografía: “Hacer un análisis de mi biografía educativa, me permitió: poner en letras mi paso por las aulas, que no es poca cosa, lo cual me permitió hacer un reconocimiento retrospectivo y saber por qué estoy aquí” (p. 123). Por último, Caporossi (2009) y Aiello et al. (2011) afirman que el uso de la narrativa en las experiencias escolares resulta una herramienta importante ya que enseña a reflexionar e invita a pensar en la educación como un hecho social e histórico.

En la misma línea que la anterior investigación, surge el estudio de Branda (2018) quien afirma que la narrativa es un dispositivo que da paso a la reflexión de la práctica. La autora al finalizar su investigación concluyó que los estudiantes residentes que participaron de dicho estudio se mostraban agradecidos por la oportunidad de reflexionar sobre sus experiencias escolares (p. 21). También agrega que para llegar a la reflexión no basta únicamente con narrar lo vivido, se deben utilizar ciertos instrumentos. Branda propuso un trabajo escrito, seguido de entrevistas biográficas y entrevistas focales. Con el uso de estos instrumentos se afirma que se puede llegar a una narrativa reflexiva que permita a los estudiantes reconocer la influencia de maestros, familia y otros factores, durante su escolaridad (p. 22). En este mismo sentido, Díaz y Zeballos (2009) acotan que mediante la reflexión se resignifican las experiencias escolares, al recordar y narrar situaciones vividas (p. 251).

Por último, Zárate-Montero (2016) en las conclusiones de su investigación sintetiza en dos pasos cómo utilizar la narrativa de las experiencias escolares para generar una verdadera reflexión. Como primer paso, se realiza un escrito individual sobre los



conocimientos pedagógicos que cada aspirante a la docencia ha construido antes de ingresar a la carrera (biografía escolar). Dentro de estos saberes se evidenciaría las concepciones que poseen los estudiantes acerca de qué es ser docente. El segundo paso consiste en realizar una reflexión grupal, en donde se confrontan los propios saberes con los demás compañeros, el docente formador y la teoría aprendida. Este paso sin duda se relaciona con las experiencias de las prácticas docentes en las diferentes instituciones educativas. Esta situación, obliga al estudiante a reflexionar nuevamente sobre su propia praxis y aprendizaje (p. 96).

Finalmente, y para dar paso al último apartado del capítulo, se presentan varias razones por las que los autores y autoras de las investigaciones mencionadas a lo largo del escrito promueven el uso de la biografía escolar dentro de la FDI.

3.6 ¿Por qué es importante recuperar la biografía escolar dentro de la formación docente inicial?

Para iniciar, Alliaud (2003), una de las investigadoras más relacionadas a la temática de biografía escolar a nivel Latinoamericano, plantea que el trabajo con las experiencias escolares debería ser el punto de partida de toda formación, pues de no hacerlo se invisibiliza a los protagonistas del proceso educativo. Además, recomienda que, al trabajar desde la biografía escolar, esta debe ser con sentido y coherencia, que no sea un proceso vacío (p. 272). Dicho de otra manera, el trabajo desde las experiencias escolares debe ser profundo, donde las voces de los protagonistas no sean calladas, ya que, si se lo hace de manera superficial, no se podrá recabar los verdaderos y variados conocimientos que poseen los aspirantes.

También autores como Fernández y Ramírez (2005), consideran que el trabajar con las experiencias escolares permite conocer y entender los saberes con los que llegan los aspirantes a la docencia, es decir las concepciones de docente, de enseñanza, entre otros (teorías implícitas). Para conocer dichos saberes es necesario generar procesos reflexivos que permitan cuestionar la práctica y a su vez elaborar alternativas diferentes (p. 4).

Confirmando la anterior investigación, Delorenzi (2008) afirma que trabajar desde las biografías escolares permite comprender las tradiciones y enseñanzas con las que vienen



los estudiantes. Estos saberes se encuentran en el inconsciente de las personas y deben ser trabajados (p. 5). Es por ello que Delorenzi y Ruíz (2009) proponen el trabajo desde las experiencias para evitar la reproducción de modelos inconscientes arraigados en los estudiantes. Sin la deconstrucción de experiencias se impide generar una reflexión crítica (p. 8-9). Por último, Delorenzi (2008) sugiere que el trabajo desde la biografía escolar debe realizarse en la etapa pre-activa de formación, es decir antes de ingresar a las prácticas docentes (p. 4).

A manera de conclusión, luego de haber revisado varias investigaciones sobre biografía escolar dentro de la formación docente inicial, se puede determinar que, en primera instancia existe un gran número de autores y autoras que se han interesado en el tema y han propuesto estudios de caso donde demuestran el gran impacto que tiene el trabajar desde las experiencias escolares de quienes optan por la docencia como profesión.

Se puede decir que son muchos los aspectos dentro de la FDI y posterior labor docente que pueden ser mejorados al incorporar el estudio de la biografía escolar dentro del plan de estudios. Si los docentes formadores pretenden trabajar desde las experiencias de sus alumnos pueden utilizar una herramienta propia que permite sacar a la luz aquellas situaciones vividas y que tienen un gran sentido en sus estudiantes, esta herramienta es la narrativa. Además, esta herramienta puede ser trabajada en clase, es decir en las aulas universitarias se puede narrar situaciones individualmente y también en grupo. Por último, al permitir dar voz a los hechos del pasado conjuntamente con un proceso reflexivo, se pueden potenciar habilidades básicas (análisis, interpretación, argumentación, entre otros) que son elementales dentro de la docencia y que además permiten cambiar los aspectos negativos que están en el subconsciente de las personas y que se repiten por no ser “tratados”.



CONCLUSIONES

- La biografía escolar sin lugar a dudas es un aspecto inseparable de las personas que han cursado por los diferentes espacios educativos. Esta tiene mayor peso en aquellos sujetos que han optado por la carrera docente como profesión, ya que de cierta manera los ha acercado de forma implícita a la labor docente. En este sentido, la biografía escolar dentro del campo de la formación docente, se la entiende como las experiencias que han ido adquiriendo los estudiantes durante el trayecto escolar recorrido, esto les ha proporcionado conocimientos, ideales, creencias y valores sobre la docencia. La biografía escolar de los aspirantes a docentes resulta de gran importancia dentro de la FDI porque permite comprender qué tipo de identidad profesional han construido, pues como se vio anteriormente, la identidad de los docentes tiene origen en las creencias, concepciones que se han ido formando sobre la profesión. Por ello, es importante que la biografía escolar sea estudiada, analizada y reconstruida, para darle un significado, ya que los maestros noveles toman lo aprendido de sus trayectorias escolares y lo trasladan a su práctica, es decir que se torna una fuente de experiencias a la que acuden en situaciones de incertidumbre, propias de la práctica docente. En este sentido Davini (1995) afirma que la biografía escolar es el producto de complejas internalizaciones que se dan durante la escolaridad y van creando un “fondo de saber” que dirige las prácticas (p. 80).
- La formación docente puede ser entendida de diferentes maneras, todo depende del tiempo histórico y del enfoque desde el cual se la mire. En nuestro contexto, la FDI ha estado regulada desde el inicio por las escuelas normales, pasando luego a los institutos pedagógicos y en la actualidad, exclusivamente a las universidades, Estas últimas destinan un tiempo más amplio para el desarrollo de la carrera, a diferencia de la formación en los institutos que se brinda en otros países latinoamericanos, los cuales plantean tiempos más reducidos para la misma acción. De igual manera, depende mucho el tipo de enfoque que se maneje respecto a la formación docente. Usualmente se destacan dos tipos de enfoques: académico y social. El primero posee características más rígidas y se basa únicamente en la apropiación teórica, mientras que el enfoque social provee al estudiante no solo de conocimientos propios de la



docencia, sino de otras virtudes que le permiten vivir en sociedad tales como valores y sentimientos.

Es importante destacar estos puntos, pues reconociendo el tipo de enfoque que poseen ciertos modelos pedagógicos de formación docente, será más sencillo identificar qué modelos incluyen la biografía escolar dentro de sus planteamientos. En este sentido, algunos de los modelos que incorporan la biografía escolar son:

- Modelo basado en la pedagogía crítica, ya que reconoce que los educandos son sujetos que poseen saberes previos, los cuales pueden ser recuperados mediante una interacción dialéctica entre el docente formador y el estudiante. En estos saberes previos están obviamente los relacionados con la experiencia de la biografía escolar, de hecho, Alliaud afirma no se pueden considerar a los maestros noveles como inexpertos, ya que todos asumen la profesión con una experiencia educativa que proviene de su biografía escolar.
 - Modelo enactivista, porque afirma que el sujeto aprende al interactuar con los diferentes medios en los que se desenvuelve, entre ellos la escuela. Este modelo propone que la mente dirige el cuerpo, es decir lo aprendido influye en las acciones por lo tanto aquellas experiencias aprendidas son fuente principal de saberes que han de influir en la futura práctica educativa.
 - Modelo basado en la práctica reflexiva, pues toma como ejes principales dos características esenciales de la biografía escolar. En primer lugar, da relevancia a la experiencia, es decir, todas las situaciones vividas. En segundo lugar, incluye la reflexión, pero no en un sentido superficial, sino como algo más profundo que promueva el cambio y/o transformación.
- Las investigaciones realizadas respecto a la biografía escolar dentro de la FDI han aportado con conclusiones importantes sobre el por qué se debería trabajar desde las experiencias de los estudiantes de docentes. En este sentido, se ha podido observar que la gran parte de investigaciones provienen de Argentina y España y todas son de carácter cualitativo, ya que usualmente se basan en estudios de caso, entrevistas, autobiografías, entre otros. Se puede acotar que una de las principales autoras



interesadas sobre el tema es Andrea Alliaud, ya que sus múltiples escritos e investigaciones han sido base fundamental dentro de esta monografía.

Algunos de los resultados hallados en las diferentes investigaciones que han de motivar la incorporación de la biografía escolar dentro de la formación docente inicial son:

- La biografía escolar dota de saberes acerca de la docencia, es decir las innumerables experiencias vividas en la escolaridad han provisto de conocimientos puntuales sobre cómo es enseñar, por ejemplo: el reconocimiento de que los docentes que manejan metodologías y relaciones más afectivas dejan huella. También se dan otros saberes tales como: que la escuela se ve como un lugar de rutinas, la educación se ve dirigida por evaluaciones y el control del aula, la familia no apoya dentro de la escuela.
 - La biografía escolar influye en la elección de la carrera docente, en este sentido aquellos maestros de la biografía escolar ya sean “buenos” o “malos”, han motivado en algunas personas la decisión por ser maestros porque han dejado buenos recuerdos, o porque quieren cambiar aspectos negativos vividos. A esto se suma que la escuela, al ser un espacio conocido, genera cierto nivel de confianza por lo que se sienten seguros de alcanzar su objetivo.
 - Otro aspecto importante al trabajar la biografía escolar es que no todos los aspirantes a la docencia poseen una misma visión acerca de la profesión. Esto dependerá mucho de los contextos en donde se hayan educado. Por ello, es importante trabajar desde los distintos tipos de experiencias, para que todos las puedan aprovechar y fortalezcan una visión de docencia relacionada con el sustento pedagógico de la formación docente recibida.
 - La biografía escolar potencia habilidades cognitivas tales como: la argumentación, las habilidades comunicativas e interpretativas y el análisis. Esto se dará siempre y cuando haya un trabajo profundo de reflexión sobre las vivencias escolares.
- Para recuperar las experiencias escolares se ha planteado el uso de la narrativa, pues es una forma de poder recuperar el pasado y dar voz a los hechos. Entonces, en base a las investigaciones revisadas se puede afirmar que es necesario incorporar la



biografía escolar dentro de la formación docente inicial, ya que provee de beneficios tanto para los docentes formadores como para los aspirantes, de esta manera se reducirían ciertos problemas de formación docente como la reproducción de modelos tradicionales que no generan espacios para un buen aprendizaje, la diferencia entre teoría y práctica pues se trabajaría sobre la misma realidad, la falta de protagonismo del estudiante en su propio proceso de formación. Además, permite el fortalecimiento de habilidades cognitivas que permiten un proceso reflexivo de la práctica. En base a todos los resultados encontrados en las distintas investigaciones consultadas, se reconoce el aporte y la necesidad de continuar con estudios referentes a la temática, pues de esta forma se logrará dar mayor importancia a la biografía escolar dentro de la formación docente.



RECOMENDACIONES

Finalmente, a partir de la revisión de la bibliografía es posible plantear algunas recomendaciones que darán paso a una verdadera inclusión de la biografía escolar dentro de la FDI:

1. Desarrollar espacios de reflexión en donde los docentes formadores puedan trabajar desde su biografía escolar, para que de esta manera descubran qué principios han estado dirigiendo su práctica docente y cambiar ciertos aspectos que dificultan su labor. Se considera que es necesario partir de los docentes formadores para que el trabajo con sus estudiantes sea auténtico.
2. Incorporar el estudio de las propias biografías escolares como espacio de reflexión dentro del currículo de la formación docente, esto con el fin de que las experiencias escolares sean tratadas a profundidad y no brevemente solo por cumplir.
3. Incluir dentro del perfil de salida del docente, que el estudiante al salir de la carrera sea capaz de comprender, analizar, interpretar y reflexionar su propia experiencia y transformarla con el fin de mejorar su práctica docente.
4. El estudio y reflexión de las biografías escolares deben darse dentro de los primeros ciclos de formación docente, pues es ahí donde llegan cargados de saberes que deben ser reconstruidos.



BIBLIOGRAFÍA

Aiello, B., Iriarte, L., y Sassi, V. (2011). La narración de la biografía escolar como recurso formativo. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*, 1–12.

Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela. Aportes de la biografía escolar. In *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. (pp. 39–53).

Alliaud, A. (2003). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. In *Universidad de Buenos Aires* (Vol. 1). <http://www.tandilteatro09.artes.unicen.edu.ar/secretarias/academica/catedra/dinamica/unidad7/alliaud.pdf>

Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1–11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>

Asamblea Nacional Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/45208547/constitucion-ecuador.pdf?1461962847=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DConstitucion_ecuador.pdf&Expires=1606851319&Signature=XeW9e-Eh8AQeu-GZ-Wcaf~nkJ-13PIqwFwdKvChwpeuoQFfJ13AOXIAshIb4Z8B77xn

Ávalos, B., y Matus, C. (2010). *La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional* (Ministerio).

Biddle, B., Good, T., y Goodson, I. F. (2000). *La enseñanza y los profesores* (Paidós Ibé).

Branda, S. (2018). La Biografía Escolar en las prácticas profesionales iniciales. Aportes de un estudio interpretativo. *I Simposio Sobre Pedagogía Doctoral En Educación: Investigación, Relatos y Experiencias En La Formación Doctoral.*, 16–26.

Calle, R., Rodríguez, M., y Calle, J. (2017). Tendencias de la formación inicial docente en Ecuador con énfasis en la práctica preprofesional pedagógica. *Killkana Sociales*, 1(3),



61–74. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v1i3.64

Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F., y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79–112.

Capdevielle, J. (2011). El concepto de Habitus: “con Bourdieu y contra Bourdieu.” *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10, 31–45. http://institucional.us.es/revistas/anduli/10/art_3.pdf

Capilla, R. (2016). Habilidades cognitivas y aprendizaje significativo de la adición y sustracción de fracciones comunes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(2), 49–62. <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.2.2610>

Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. In HomoSapiens (Ed.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 107–149).

Cardelli, J., y Duhalde, M. (2011). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Escuela Hacia Nuevos Rumbos*, 1–7.

Castillo, E., y Montes, M. (2012). Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario en la sociedad del conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa En Sonora*, 4(11), 48–61. http://rediesonorense.files.wordpress.com/2012/09/redies-11_-castillo-y-montes1.pdf

Cattonar, B., Draelants, H., y Dumay, X. (2007). Exploring the interplay between organizational and professional identity. *LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION*, 54, 1–24.

Cirelli, M., y Vital, M. (2018). La Biografía Escolar. In FahrenHouse (Ed.), *Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en matemática* (FahrenHous, pp. 19–51). www.fahrenhouse.com

Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (Paidós).



- De Lorenzi, M. (2015). El derecho a conocer los orígenes biológicos. La necesidad de su reconocimiento para garantizar el derecho a la identidad personal de los adoptados y nacidos por reproducción humana asistida. In *Universidad de Barcelona*.
- Delorenzi, 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.
- Delorenzi, O., y Ruíz, M. (2009). Narrativa y construcción de la práctica: un modo de analizarla y redefinirla. In Universidad Nacional de Mar del Plata (Ed.), *Actas de las “V Jornadas sobre Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa”* (pp. 1–9).
- Di Paolo, E. (2013). El enactivismo y la naturalización de la mente. *Nueva Ciencia Cognitiva: Hacia Una Teoría Integral de La Mente*, 1–39. https://ezequieldipaolo.files.wordpress.com/2011/10/enactivismo_e2.pdf
- Díaz, D., y Zeballos, Y. (2009). Biografía escolar, elección y vocación en magisterio. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional En Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores En Psicología Del MERCOSUR.*, 250–252.
- Domingo, Á. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. Universitat Internacional de Catalunya.
- Domingo, J., Domingo, L., y Martos, A. (2017). Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *Revista Del IIICE*, 0(41), 81–96. <https://doi.org/10.34096/riice.n41.5159>
- Duhalde, M. (2008). Pedagogía crítica y Formación docente. In *Contribuciones para la pedagogía* (Vol. 49, Issue 4, pp. 201–213). http://www.ramr.org/articulos/volumen_8_numero_2/casuistica/casuisticas_emangioe_ndotelioma_epitelioide_de_pleura.pdf%0Ahttps://www.hindawi.com/journals/crira/2017/5972940/%0Ahttp://www.echeat.com/free-essay/Understanding-the-Basics-of-American-Football-31



- Elías, M. E. (2016). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 335–365.
- Fabara, E. (2013). Estado del arte de la formación docente en el Ecuador. In *Cuaderno del Contrato Social por la Educación*. (Vol. 8).
- Fernández, M., y Ramírez, P. (2005). Los relatos de experiencias escolares en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1–5.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733–758.
- Quartán, B., y Lucero, C. (2018). La biografía escolar, su influencia en la práctica docente. In *Universidad de Cuenca*.
- Guisasola, J., Pintos, M. E., y Santos, T. (2001). Formación continua del profesorado, investigación educativa e innovación en la enseñanza de las ciencias (Una experiencia de formación continua del profesorado en el país Vasco y Cantabria). *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 41, 207–222.
- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, 1, 111–122. www.earlingspace.org,
- Guzmán, L. (2017). *La construcción de la identidad profesional docente. Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado*. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/482110/tlagp_20180228.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/GSTN_Hargreaves_Unidad_2.pdf
- Huchim, D., y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Actualidades Investigativas En Educación*, 13(3), 1–



27.

Jackson, P. W. (1999). *Enseñanzas implícitas* (Aморrortu).

Jiménez, M. (2009). Historia Oral en educación. Lo memorable del recuerdo, la importancia de la palabra. In *El largo camino hacia una educación inclusiva* (pp. 719–726).

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(2), 83–101.

Labra, P., y Fuentealba, R. (2011). Formación Inicial Docente: Una mirada al Proceso de Construcción de Conocimiento Profesional desde la Práctica. *Foro Educativo*, 19, 143–173. <https://doi.org/10.29344/07180772.19.858>

Leite, A., y Rivas, J. (2013). La biografía escolar en la formación del profesorado. In ESBRINA-RECERCA (Ed.), *Histórias de Vida em Educação A Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida* (pp. 250–258).

Márquez, M., Rivas, I., Leite, A., Cortés, P., Prados, E., y Padua, D. (2014). Los relatos escolares en la formación inicial: procesos, paradojas y desafíos. In ESBRINA-RECERCA (Ed.), *Aprender a ser docente en un mundo de cambio* (pp. 482–486). <http://www.recercat.cat/handle/2072/224480>

Mirabal, A. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. In *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 107–112). <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/12Patter.pdf>

Molano, O. (2007). Identidad cultura, un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, 7, 69–84. <https://doi.org/10.1021/jf60026a013>

Montero, L. (2002). La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educación*, 30, 69–89. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.314>

Núñez, S. (2016). *Las trayectorias sociales en la configuración formativa de buenos docentes. Un estudio sobre el potencial formador de la experiencia vivida en los itinerarios no escolares.*



- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 10, 57–72.
- Ovalles, L. (2014). Conectivismo, ¿Un nuevo paradigma en la educación actual? *Journal of Superconductivity and Novel Magnetism*, 7, 72–79. <https://doi.org/10.1007/s10948-006-0203-6>
- Pacheco, L., y Pacheco, R. (2015). Evolución de la educación superior en el Ecuador. La Revolución Educativa de la Universidad Ecuatoriana. *Pacarina Del Sur*, 23.
- Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., Rodríguez-Ponce, E., y Rodríguez-Ponce, J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: Evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formacion Universitaria*, 5(4), 15–26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (Graó, Vol. 1, Issue 130).
- Pidello, M., Rossi, B., y Sagastizabal, M. de los Á. (2013). Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Educación*, 22, 113–128.
- Pinilla, A. (2011). Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud. *Acta Médica Colombiana*, 36, 204–218. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163122508008>
- Pinto, A., y Castro, L. (2008). Modelos pedagógicos. *Revista Del Instituto de Educación a Distancia de Tolima*, 1–10. <https://doi.org/10.2307/j.ctvm7bb92.20>
- Postigo, A., y González, P. (2019). El Movimiento de la Escuela Moderna de Portugal en el aula de hoy. Un caso práctico. *Aula*, 26, 119–129. <https://doi.org/10.14201/aula202026119129>
- Puruncajas, V. (2011). El Sistema de Formación Docente ¿Calidad sin institucionalidad? *Boletín de Análisis de Políticas Públicas-FLACSO-Ecuador*, 17–19. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/10469/3436/BFLACSO->



AMP7-06-Puruncajas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Quiroga, A. (1985). Concepto de matriz de aprendizaje. In *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento* (pp. 33–41).

Rosales, M., y Silvestre, M. (2015). Caracterización de un modelo de enseñanza del docente de nivel superior. *Foro Educativo*, 25, 11–29. <https://doi.org/10.29344/07180772.25.810>

Ruvalcaba-Coyaso, J., Uribe, I., y Gutiérrez, R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *CES Psicología*, 4(2), 82–102. <https://doi.org/10.21615/1254>

Salgado, R. (2000). *La formación docente en la región: de las normales a las universidades*.

Sánchez-Prieto, G. (2007). El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa. In *ICADE Universidad Pontificia Comillas de Madrid*. [https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3294/SánchezPrieto%2C Guillermo.pdf?sequence=1](https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/3294/SánchezPrieto%2C%20Guillermo.pdf?sequence=1)

Sánchez, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente. *Perfiles Educativos*, 35(142), 128–148. [https://doi.org/10.1016/s0185-2698\(13\)71853-1](https://doi.org/10.1016/s0185-2698(13)71853-1)

Sayago, Z. (2002). *La Formación Inicial de Docentes y La Práctica Profesional*. Rovira I Virgili.

Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *ElearnSpace*, 1–7.

Sobrino, Á. (2014). Aportaciones del conectivismo como modelo pedagógico post-constructivista. *Propuesta Educativa*, 42, 39–48. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041713005>0ACómo

Suárez, D. H. (2011). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 11–22. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewArticle/12>



- Suárez, D., y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes The narration of the educational experience as training. Narrative documentation and professional development of teachers. *Revista de Educación*, 49–74.
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o: ¿qué es lo que forma en la formación de profesorado? *Revista de Educación*, 284, 133–158.
- UNAE. (2017). *Modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación UNAE*.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina : dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(22), 185–206. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 11, 23.
- Vivar, D. (2012). Formación docente a través de la autobiografía: construir organizaciones educativas reflexivas. *Revista Contextos de Educación*, 1–9.
- Zárate-Montero, M. J. (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*, 11(2), 83–97. <https://doi.org/10.15359/rep.11-2.4>