

CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA A PARTIR DE UN PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN. UN ESTUDIO DE CASO

SECONDARY EDUCATION MATHEMATICS TEACHER'S IDENTITY
CONFIGURATION BASED ON A PROFESSIONALIZATION PROCESS. CASE
STUDY

Daniel Hernández Díaz (*)
Francisco Lezama Andalón
Instituto Politécnico Nacional
México

Resumen

El presente artículo estudia la conformación de la identidad de una maestra de Matemáticas en servicio que simultáneamente entra en un proceso de profesionalización de su actividad docente. Constituye un estudio de casos. Teóricamente, la estructuración de la identidad se enmarca desde una perspectiva social del aprendizaje, denominada “comunidades de práctica”. Las evidencias de identidad profesional, metodológicamente fueron recogidas a través de entrevistas, narraciones profesionales, observaciones en clase y producciones de la maestra. Estas evidencias muestran que sus rasgos identitarios están asociados a la visión de lo que ella supone que provee profesionalmente la actividad docente y lo que imagina que es esta, así como a la adquisición de conocimientos que trascienden lo disciplinar.

Palabras clave: Identidad; formación de docentes de secundaria; estudio de caso; docente de secundaria; profesión docente.

Abstract

This article studies the formation of the identity of an in-service mathematics teacher who simultaneously enters a process of professionalization in relation to her teaching activity. It is a case study. Theoretically, the structuring of identity is framed within a social perspective of learning, called communities of practice. Evidence of professional identity was methodologically collected through interviews, professional narratives, classroom observations and teacher productions. Evidence shows that her identity traits are associated with the vision of what she assumes teaching activity provides, professionally, and what she imagines it to be; as well as with the acquisition of knowledge that transcends discipline.

Keywords: Identity; secondary teacher education; case studies; secondary school teachers; teaching profession.

(*) Autor para correspondencia:

Daniel Hernández Díaz
Instituto Politécnico Nacional.
Centro de Investigación en Ciencia Aplicada
y Tecnología Avanzada.
Legaría 694, Colonia Irrigación, Ciudad de
México, México.
Correo de contacto:
danielhdezdziaz@gmail.com

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 04.07.2018
ACEPTADO: 28.11.2018
DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.817

1. Introducción

En México, la educación básica es de carácter obligatoria, tiene una duración de doce años y está estructurada en tres niveles: preescolar (niños de 3 a 5 años), primaria (niños de 6 a 11 años) y secundaria (adolescentes de 12 a 15 años). El Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA, 2013) señala que, debido a la necesidad de cubrir la demanda de una mayor población estudiantil, la planta docente para el nivel de secundaria tuvo un incremento de 23%. Esta urgencia favoreció la contratación de un número elevado de profesionales para este nivel: el 70% son profesionistas universitarios sin formación para la docencia, a los que Sandoval (2001) denomina “especialistas”.

Dada esta situación, en los planteles del país que ofrecen la formación inicial para maestros de secundaria se puso en marcha un plan de estudio denominado Licenciatura en Educación Secundaria (LES). Básicamente, dos son los requisitos para aquellos profesionistas sin formación para la docencia (especialistas) que deseen cursar la licenciatura en esta modalidad: tener un mínimo de dos años de experiencia docente y permanecer activos durante los seis años que la cursan (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2000, 2002b). Como podrá advertirse, la población que atiende la LES de especialistas posee una interesante dualidad: por una parte, son considerados como maestros en formación (estudiantes del profesorado) y, por otra, se les reconoce como maestros en servicio (con experiencia docente).

Dadas las características de estos maestros especialistas que, por diversas razones, deciden profesionalizarse a través de esta licenciatura, nos resulta interesante llevar a cabo un estudio de casos para indagar la reestructuración de la identidad profesional. En particular, presentamos el caso de una maestra de Matemáticas en servicio (a quien llamaremos Bety), a partir de este proceso de profesionalización docente por un período de seis años (2008-2014) en el Instituto de Educación Superior del Magisterio (IESMA) de la ciudad de Villahermosa, Tabasco, México. El IESMA imparte exclusivamente esta modalidad de licenciatura.

En este trabajo nos proponemos tres objetivos específicos: a) analizar las distintas expectativas de ingreso, así como el conjunto de prácticas asociadas a la enseñanza de las Matemáticas de esta maestra antes de ingresar a la LES; b) caracterizar los distintos aprendizajes adquiridos a lo largo de este proceso de profesionalización como indicadores de su identidad; c) una vez que egresa de la licenciatura, documentar las distintas expectativas sobre su labor docente.

El marco teórico para explicar la reestructuración de la identidad de esta maestra se basa en la propuesta de Wenger (2001), denominada “comunidades de práctica”. Bajo esta perspectiva teórica, la identidad se construye a través de la participación en el contexto de grupos sociales.

1.1. Estudios sobre identidad

Desde sus inicios, las investigaciones llevadas a cabo en el campo de la Matemática Educativa estuvieron más interesadas en el aprendizaje de los estudiantes y con poca atención hacia el profesor (Ponte & Chapman, 2006). Es decir, que el docente no era considerado como un actor problemático de la relación didáctica como lo era el alumno; sin embargo, hoy en día esta situación ya no es la misma ya que se han multiplicado los estudios que tratan sobre los docentes: sus concepciones y representaciones, sus modos de acción y decisión, sus conocimientos y competencias (Artigue, 2004). En este abanico de opciones de investigaciones sobre el profesorado de Matemáticas, la identidad se incorpora como un campo de estudio. En este sentido, Beijaard, Meijer y Verloop (2004) señalan que en el periodo comprendido entre 1988 y 2000, la identidad surge como un área de investigación del profesor de Matemáticas. Al hacer una revisión de 22 trabajos publicados en este lapso de tiempo, los autores concluyen que el concepto de identidad es definido de manera diferente en estos trabajos o no se definen en absoluto y, en lo relacionado a la metodología, observan que la narrativa destaca como una fuente importante para describir el proceso de construcción de la identidad.

Por otra parte, Darragh (2016) examina la literatura sobre identidad publicada en revistas especializadas en el campo de la Matemática Educativa en las últimas dos décadas. Como resultado de este ejercicio, logra poner de manifiesto una de las críticas que se hace al interior de la comunidad, la cual tiene que ver con una pluralidad de definiciones del concepto de identidad o bien con la existencia de marcos teóricamente incompatibles. En esta revisión se establece también que la identidad puede ser ampliamente definida como participativa, narrativa, discursiva, psicoanalítica o performativa y que cada uno de estos posicionamientos están ampliamente representados dentro de la literatura. Por ejemplo, en lo que corresponde a la identidad como participativa, esta se refiere a aquellas definiciones que miran las formas en que la identidad se construye a través de la participación en un grupo social. En este rubro sobresale el punto de vista de Wenger (2001) sobre las comunidades de práctica. En cuanto a la visión de la identidad como narrativa, esta hace uso de las historias que la gente cuenta de las matemáticas. En este contexto destacan las aportaciones de Sfard y Prusak (2005) y de Kaasila (2007). Este último sostiene que la identidad matemática no tiene que ser vista como una entidad estable, sino como algo que las personas utilizan para justificar, explicar y dar sentido a sí mismas y a otras personas que actúan en comunidades matemáticas. En este sentido, la identidad matemática está vinculada al contexto, ya que las personas adaptan sus narraciones a sus audiencias y a las convenciones sociales de cómo se usa el lenguaje. Por ello, argumenta que la visión de una persona sobre las matemáticas es una parte importante de su identidad.

Por otro lado, Heyd-Metzuyanim, Lutovac y Kaasila (2016) señalan que, en términos generales, los distintos trabajos se pueden agrupar en dos grandes categorías independientes: la identidad del alumno y la identidad del profesor. Con relación a la identidad del profesor, se puede decir que esta ha sido abordada a partir de distintas facetas, a saber: la identidad matemática en alumnos, el desarrollo de una identidad de estudiantes del profesorado, la identidad de profesores en servicio o la identidad en formadores de profesores (Heyd-Metzuyanim et al. 2016; Hodges & Cady, 2012; Navarrete, 2008; Ojeda, 2008; Sanhueza, Penalva & Friz, 2013).

En estas investigaciones es común hallar ciertos atributos al concepto de identidad del profesor; por ejemplo, que no surge automáticamente como resultado de obtener un título profesional, sino que es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica que lleva al profesor a una configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente (Prieto, 2004). Es precisamente en esta construcción donde interviene un conjunto intrincado de factores; por ejemplo, la asignatura que el profesor enseña (especialmente para los que trabajan en secundaria), las relaciones que establecen con sus propios alumnos, sus creencias y su vida fuera de la escuela (Day, 2006).

Por su parte, Galaz (2011) sostiene que la noción de "identidad profesional" alude a un proceso dinámico e interactivo de construcción, en el cual confluyen variables de carácter tanto subjetivo (la historia personal) como social (las referencias y pertenencias colectivas).

Grootenboer, Lowrie y Smith (2006) consideran a la identidad desde dos puntos de vista. El primero se refiere a la forma en que las personas se conocen y se nombran a sí mismas, y el segundo, a la manera en que la persona es reconocida por los demás.

Vaillant (2008) sostiene que las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales y como un modo de respuesta a la diferenciación, o identificación, con otros grupos profesionales. Para esta autora, la identidad empieza desde la formación inicial como profesor y se prolonga durante todo su ejercicio profesional.

De acuerdo con lo expuesto hasta aquí, se puede notar que los distintos posicionamientos sobre la identidad a menudo parecen ser contradictorios. Por ejemplo, Sfard y Prusak (2005) definen a la identidad como "colecciones de historias sobre las personas o, más específicamente, como las narraciones sobre individuos que son cosificadas, respaldadas y significativas" (p. 16). Bajo este contexto, se afirma que las identidades no se encuentran en lo que se expresa en las historias, sino que *las identidades son historias*.

La anterior postura entra en desacuerdo con la identidad participativa expuesta por Wenger (2001), quien sostiene lo siguiente:

La experiencia de la identidad en la práctica es una manera de ser en el mundo. No es equivalente a una imagen de uno mismo; en esencia, no es discursiva ni reflexiva. Solemos pensar en nuestras identidades como si fueran imágenes de nosotros mismos porque hablamos de nosotros mismos y de los demás –e incluso pensamos en nosotros mismos y en los demás– empleando palabras. Es indudable que estas palabras son importantes, pero no son la experiencia plena y vivida de la participación en la práctica. (p. 189)

El anterior contraste radica en que en el punto de vista de Wenger (2001) se hace hincapié en una identidad que es producto de *vivencias de prácticas* de las comunidades, mientras que en la propuesta de Sfard y Prusak (2005), la identidad es una *narración de historias* de las personas.

La singularidad de nuestro trabajo radica en el hecho de estudiar la reestructuración de la identidad de una maestra de Matemáticas de secundaria con características singulares: por un lado, es una maestra en servicio que no se formó para ello y, por otra parte, cursa la Licenciatura en Educación Secundaria en la especialidad de Matemáticas con el fin de profesionalizar su labor docente. Bajo este contexto, partimos del supuesto siguiente: antes de su ingreso a esta licenciatura la maestra ya posee una identidad, la cual es producto de su experiencia previa; sin embargo, esta se reestructura como resultado de este proceso. Es precisamente esta reestructuración la que queremos estudiar.

1.2 La identidad en el marco de las comunidades de práctica

El término “comunidades de práctica” es acuñado por Wenger (2001) en el marco de una teoría social del aprendizaje y puede ser entendido como un conjunto de personas (grupos, equipos, organizaciones, asociaciones, etcétera) que comparten un interés común y que profundizan su conocimiento y experiencia en el mismo a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Estas comunidades están por todos lados: en la casa, la escuela, el trabajo, etcétera, y todos, en un momento dado, hemos pertenecido a ellas. Se caracterizan por hacer explícita la transferencia informal de conocimiento, ofreciendo una estructura formal que permite adquirir más conocimiento a través de las experiencias compartidas dentro del grupo. Por esta razón, la propia identidad del grupo se refuerza al potenciar el aprendizaje como un proceso de participación (Bozu & Imbernon, 2009).

A pesar de que estas comunidades tienen sus propias características que las definen como un grupo de trabajo colaborativo, para el objetivo de nuestra investigación partimos del

reconocimiento del IESMA como una comunidad de práctica formadora, por lo que nuestro interés no se centra en caracterizar a esta institución como tal, sino como el escenario que le permite a Bety replantear su práctica a través de los aprendizajes adquiridos en este proceso de profesionalización docente. Es precisamente en este replanteamiento en que nos apoyamos para estudiar la reestructuración de la identidad de esta maestra de Matemáticas.

Cabe señalar que el concepto de “identidad” en las comunidades de práctica está centrado en la persona, pero inmerso en un contexto social, por lo que resultaría un error el tratar de disociar a la persona de la comunidad. Bajo este marco, la identidad es vista a través de cinco caracterizaciones:

- 1) Como experiencia negociada: definimos quiénes somos por las maneras en que experimentamos nuestro yo por medio de la participación, además de por las maneras en que nosotros y otras personas cosifican nuestro yo.
- 2) Como afiliación a comunidades: definimos quiénes somos en función de lo familiar y de lo desconocido.
- 3) Como trayectoria de aprendizaje: definimos quiénes somos en función de dónde venimos y hacia dónde vamos.
- 4) Como nexo de multifiliación: definimos quiénes somos por las maneras en que conciliamos nuestras diversas formas de afiliación en una sola identidad.
- 5) Como relación entre lo local y lo global: definimos quiénes somos negociando maneras locales de pertenecer a constelaciones más amplias y de manifestar estilos y discursos más amplios.

1.3. Las trayectorias de aprendizaje como ejes de análisis para el estudio de la conformación de las identidades

De este abanico de categorizaciones expuestas por Wenger (2001), el actual trabajo se centra en la identidad como trayectoria de aprendizaje ya que aquí se destaca su doble carácter de continuidad y temporalidad. El primero se refiere a la identidad como un proceso nunca acabado, que se conforma constantemente a través de una renegociación permanente a lo largo de la vida y que se manifiesta mediante un tránsito de sucesiones de formas de participación en las prácticas de las comunidades. El segundo aspecto conecta el pasado, el presente y el futuro.

Por lo antes expuesto, y dado nuestro interés en documentar el proceso de la configuración de la identidad profesional de esta maestra que estudió la Licenciatura en Educación Secundaria en

la especialidad de Matemáticas, se decide optar por esta categorización ya que nos permite saber de dónde venía, dónde se encontraba y hacia dónde se dirige a partir de este proceso de profesionalización. Para ello fue de gran valía tomar en cuenta tanto las expectativas que tenía antes de ingresar a la licenciatura, como los aprendizajes adquiridos durante los seis años en que cursó la LES y las nuevas perspectivas que manifiesta justo antes de egresar de este proceso de profesionalización. Por tal motivo, se establecen tres grandes ejes de análisis, cuyos nombres aluden a tres de las trayectorias de aprendizaje para la identidad expuestas por Wenger (2001). Estos ejes son los siguientes:

- a) *Trayectorias entrantes*. Tienen por propósito identificar el proceso seguido por Bety para convertirse en maestra de Matemáticas para el nivel de secundaria. Aquí se toma en cuenta el conjunto de significados atribuidos a las prácticas docentes previas al ingreso a la LES y que configuraban su identidad, tales como las expectativas de afiliación al sistema educativo, los motivos para elegir la especialidad en Matemáticas y las formas de abordar la enseñanza de los contenidos matemáticos en sus primeras clases.
- b) *Trayectorias entre los miembros*. Tal y como lo señala Wenger (2001), la conformación de la identidad no termina con una afiliación plena en la comunidad, en este caso al IESMA, sino que hay una evolución permanente que es producto de aprendizajes y nuevos significados construidos y negociados en la práctica de sus miembros.
- c) *Trayectorias salientes*. Se refieren a aquellas trayectorias que llevan a los integrantes de la comunidad a abandonarla y, a partir de ahí, se presentan nuevas formas de participación: no solo observan al mundo de distintas maneras, sino que se ven a sí mismos con nuevas perspectivas de egreso. En el caso de Bety, interesa conocer cómo se ve a sí misma una vez que egresa de la LES.

1.4 La Teoría Fundamentada como herramienta de categorización

Para categorizar las distintas manifestaciones de identidad de Bety utilizamos elementos de la Teoría Fundamentada, la cual es entendida como “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (Strauss & Corbin, 2002, p. 21). El elemento utilizado de esta teoría tiene que ver con lo que aquí se conoce como “códigos in vivo”. Esta elección obedece al hecho de que los códigos in vivo proceden directamente del lenguaje empleado por el informante y se caracterizan por que las personas que los utilizan les asignan un significado muy preciso, de modo que tienen una alta significación interpretativa para la investigación (Soneira, 2006).

2. Metodología

Nuestra investigación constituye un estudio de casos (Martínez, 2006) sobre la reconstrucción de la identidad de una maestra de Matemáticas que decide entrar a un proceso de profesionalización docente en el Instituto de Educación Superior del Magisterio. Técnicamente es una maestra especialista en servicio con experiencia y, de manera paralela, cursa la Licenciatura en Educación Secundaria con el fin de profesionalizar su actividad docente.

Recurrimos a cuatro técnicas de acopio de información: (a) entrevistas a profundidad, (b) narrativas profesionales, (c) observaciones en clase y (d) producciones en clase (Kornblit, 2004; Mallimaci & Giménez, 2006; Postic & Ketele, 1988; Resendis, 2008; Robles, 2011; Vela, 2008). Esta información fue reunida en un periodo de un año y se grabó en audio y video, los que se transcribieron para su posterior análisis.

En la Tabla 1 mostramos la correspondencia entre la información obtenida y las trayectorias que establece el marco interpretativo elegido.

Tabla 1
Origen de la información

Instrumento	Fecha	Trayectoria
B1 Narrativa profesional	13 de junio 2013	Entrante
B2 Entrevista a profundidad	5 de abril 2014	Entre los miembros
B3 Observación de clase	7 de abril 2014	Entre los miembros
B4 Narrativa profesional	30 de julio 2014	Saliente
B5 Narrativa profesional	15 de agosto 2014	Saliente
B6 Producción en clase	29 de agosto 2014	Saliente
B7 Narrativa profesional	8 de septiembre 2014	Saliente

Estos instrumentos nos aportan información de Bety respecto a: las expectativas de ingreso al sistema educativo y al proceso de profesionalización, aprendizajes adquiridos, prácticas de instrucción, papel que asume como maestra, la manera en cómo organiza la clase, su visión que tiene sobre las matemáticas, el conocimiento que tiene sobre sus alumnos, la forma en que se ve a sí misma como maestra de secundaria, aspectos que considera inamovibles en su práctica, así como su reflexión sobre la práctica y experiencia sobre un problema educativo concreto (SEP, 2002a).

Consideramos que la información obtenida y analizada a partir de la noción de la identidad como trayectorias de aprendizaje de Wenger (2001) nos permitirá dar cuenta de la reestructuración identitaria profesional de esta maestra.

A lo largo de nuestro análisis nos referiremos a estos instrumentos con las anotaciones B1, B2, y así sucesivamente. Cada número refiere a un documento con una fecha determinada. Por ejemplo, B1: 13 de agosto de 2013; B2: 5 de abril de 2014 (Tabla 1).

3. Análisis y resultados

En lo que sigue se muestran extractos de las transcripciones de los distintos documentos señalados en la Tabla 1 y su interpretación correspondiente.

3.1. Trayectorias entrantes al sistema educativo

Antes de convertirse en profesora de Matemáticas, Bety trabajó en dos empresas del sector privado en la que ejercía su primera licenciatura (Licenciatura en Informática Administrativa). Ahí laboró por un periodo de dos años; no obstante, siente que estos puestos no cumplen sus expectativas de un empleo estable y bien remunerado. Los siguientes fragmentos de narrativas son ejemplos representativos de la identidad, como perspectiva, que asocia Bety a la profesión docente.

3.1.1. Ingreso al sistema educativo

B1: Después de haber terminado mi educación básica y media superior, con apoyo de mis padres ingreso a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco a estudiar la Licenciatura en Informática Administrativa, ubicada en Cunduacán Tabasco. Cabe mencionar que decidí estudiar esta carrera porque en su momento se consideró como la mejor alternativa en el área laboral. Una vez recién egresada me di a la tarea de buscar un empleo. Por mis aspiraciones de conseguir un salario estable, en aquel tiempo veía más estabilidad en el magisterio y PEMEX.

Uno de los factores detonantes para tomar la decisión de especializarse como maestra en Matemáticas para la educación secundaria tuvo que ver con la expectativa original de asumir a la profesión docente como un empleo estable y bien remunerado. Sin embargo, las condiciones iniciales con las que se encuentra, como maestra de Tecnología, no le brindan la oportunidad de cumplir con esta posibilidad. Por tal motivo toma muy en cuenta el escenario que le brinda su escuela en la que observa que, en un futuro próximo, se presentarán jubilaciones de dos

profesores del área de Matemáticas. En resumen, se puede decir que la principal trayectoria de ingreso a la profesión docente tuvo que ver con la expectativa de estabilidad laboral. A continuación, exponemos algunos fragmentos que dan cuenta de esto.

B2: La especialidad que seleccioné fue Matemáticas, por ser la oportunidad más rápida de adquirir horas porque se jubilaría un maestro en 6 años, tiempo que me llevaría estudiando.

Con lo expresado hasta aquí notamos una de las aseveraciones de Sandoval (2001) sobre las distintas expectativas profesionales de los profesores con ingresos recientes:

He encontrado que la mayoría de ellos ingresó a la docencia en secundaria con la idea de estar ahí temporalmente, pero muchos se han quedado años. Con excepción de los de más reciente ingreso, aceptan que serán maestros de secundaria durante un largo tiempo, razón por la cual aspiran a la estabilidad laboral a través de buscar la “basificación” de sus plazas por diversas vías. (p. 93)

Lo antes narrado por Bety, en distintos momentos, nos da una mayor claridad sobre la manera en que se fue configurando su identidad como docente de Matemáticas: inicialmente, le conviene especializarse en Matemáticas por las condiciones laborales existentes en su escuela y porque siente que no tiene dificultades en la asignatura.

El conocer el punto de vista de una persona sobre la enseñanza de las Matemáticas es una parte importante de su identidad. A través de él es posible percibir sus conocimientos de la disciplina, sus creencias, sus concepciones y actitudes sobre esta práctica (Kaasila, 2007). Bajo este orden de ideas, presentamos la forma de abordar la enseñanza de las Matemáticas en sus primeras clases como docente:

B4: Reconozco que a pocos meses de impartir clases de Matemáticas muchas veces improvisaba, lo que me traía consecuencias con los alumnos tales como el desarrollar ejercicios no solucionados de manera previa. Esto se debía a que no tenía conocimiento de que una clase debía ser planeada y que su estructura se componía de tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Yo nada más pasaba lista y les decía: “Vamos a empezar en la página tal” o “Les voy a explicar este tema”, por ejemplo, en fracciones: “Las fracciones son estas...”, la suma de las fracciones y ya.

Con lo expuesto hasta este momento, notamos que antes de ingresar al sistema de profesionalización, Bety considera que era una maestra carente de elementos didácticos para abordar sus clases de Matemáticas, en las que solo se limitaba a una explicación superficial y donde su única herramienta era el libro de texto. Es decir que, al inicio, su identidad se reduce a una enseñanza trivial: pasar lista y usar el libro. Esto lo asocia a la ausencia de una formación inicial docente y al hecho de solo contar con un “conocimiento olvidado”; término que Perkins (2000) define como “aquel que ha desaparecido de la mente de los alumnos que alguna vez lo tuvieron y que podrían haberlo recordado” (p. 33).

En resumen, se puede decir que la identidad profesional del docente de Matemáticas es un proceso complejo y dinámico en el que interviene un conjunto intrincado de factores, tales como las influencias del entorno sociocultural en el que el profesor se desenvuelve (Mingüer, 2006). Dentro de este abanico de influencias (directas o indirectas) se logra visualizar dos indicadores identitarios que conforman la categoría “*Ingreso al sistema*”:

- *Núcleo familiar motivante*
- *La docencia como expectativa laboral*

En el primer indicador se observa a la familia como un espacio de satisfacciones personales; primero, para alcanzar buenas notas y segundo, para animarla a ingresar al magisterio. En el segundo, se muestra a la profesión docente como un empleo estable y bien remunerado. En lo que respecta a la categoría “*Ingreso a la especialidad en Matemáticas*”, se observa que el panorama incierto en la búsqueda de alcanzar mayor cantidad de horas como profesora de secundaria, sumado a que la primera formación profesional no le permite continuar en esta búsqueda, llevan a Bety a tomar la decisión de especializarse como profesora de Matemáticas.

3.1.2. Ingreso a la especialidad en Matemáticas

También se observa el gusto hacia las matemáticas y el contexto laboral. Por ello, es factible identificar tres indicadores identitarios:

- *Condición escolar*
- *Expectativa de incrementar la plaza docente*
- *Gusto por las matemáticas*

3.1.3. Prácticas iniciales en la enseñanza de las matemáticas

Con relación a esta la categoría es factible asociar los siguientes indicadores:

- *Desconocimiento de cuestiones pedagógicas.* En esta parte se ubican los aprendizajes iniciales que tiene por la enseñanza de las Matemáticas.
- *Enseñanza basada en la memorización.* Son las prácticas de enseñanza descontextualizadas y basadas en algoritmos.
- *Conocimiento de la disciplina.* Tiene que ver con el manejo de los contenidos matemáticos a partir del conocimiento que tiene de los mismos.

3.2. Trayectorias entre los miembros

Este eje aglutina al conjunto de conocimientos, creencias y prácticas adquiridas por Bety a lo largo de su proceso de profesionalización y que son manifestados en distintos momentos y documentos. A continuación, se presentan extractos de diferentes narrativas que aluden a esto:

3.2.1. Bases didácticas para dar la clase

B1: Por otro lado, estudiando el noveno semestre, el CAM (Centro de Actualización del Magisterio) cambia de nombre a IESMA (Instituto de Educación Superior del Magisterio). El nombre para mí no es lo importante sino lo que hasta ahora me ha dejado como docente y como estudiante: he adquirido las bases necesarias para dar una clase, desde cómo elaborar un plan de clase, hasta cómo utilizar estrategias y recursos que permitan analizar, interpretar y solucionar problemas matemáticos para el alumno.

Lo narrado por Bety muestra que los distintos aprendizajes adquiridos a lo largo de la licenciatura la moldean como maestra de Matemáticas, pasando de tener un desconocimiento de didáctica hasta adquirir un mayor panorama de la profesión docente, como por ejemplo, la importancia de conocer más a sus alumnos. Lo anterior queda de manifiesto en el siguiente párrafo:

B6: En lo que se refiere a mi desempeño como maestra, me ayudó mucho porque me enseñaron a conocer más, digamos, a entender al alumno. El alumno encierra muchos problemas. Tratar de conocer esas causas que le impiden a él desempeñarse como debe. Por eso digo que me ha ayudado mucho en la comprensión del alumno y en la cuestión de la didáctica también,

sobre todo eso de “inicio, desarrollo y cierre”. Yo ni sabía que existía, ¡nunca!
(risas).

Otro elemento importante que toma en cuenta para su clase tiene que ver con suscitar la interacción con sus alumnos:

B3: ENTREVISTADOR —Para ti, ¿qué es una buena clase de Matemáticas? o ¿cuándo dices que esta fue muy buena y te gustó?

BETY —Cuando yo siento que estoy activa con los alumnos, cuando estamos interactuando, cuando llevo los tiempos, cuando tengo un inicio, un desarrollo y un cierre. Siento que, quizá, tengo lo necesario para diseñar otra herramienta en la que pueda apoyar al alumno. Estas recaen más en las actividades, porque los alumnos se motivan.

En resumen, diremos que para Bety, ser maestra de Matemáticas va más allá de adquirir conocimientos disciplinares, va en poder conocer a sus alumnos y fomentar un clima de confianza en el aula. En este sentido, se puede identificar tres indicadores identitarios asociados a la categoría “Bases didácticas para dar la clase”:

- *Un mayor conocimiento de los alumnos*
- *Cambio de actitud en el trato de sus alumnos*
- *Interacción con los alumnos*

3.2.2. El papel de las actividades en la clase de Matemáticas

Para Bety, los distintos aprendizajes adquiridos a lo largo de los seis años estudiados en el IESMA le permitieron obtener una nueva visión hacia la enseñanza de las Matemáticas: enseñanza en función de la utilidad para la vida cotidiana. Lo que sigue es un ejemplo de lo antes señalado.

B5: Ahí (en el IESMA) descubrí que la matemática es la que le sirve al alumno para su vida cotidiana, y que es práctica; por ejemplo: “Si tu papá te da \$50 y gastas tanto en la combi, ¿cuánto te va a quedar?”. ¡Ahí hay una ecuación!, ¡Ahí también hay una proporción! Con todos esos ejemplos, con todo lo que ellos viven, he podido adaptar los temas; pues, como le digo, yo antes no sabía nada de eso, antes yo venía y decía: “ $2+4=6$ ”. Y temas que no sabía me los saltaba (risas).

Con lo expuesto en este punto, se puede tener una idea de los indicadores identitarios sobre la enseñanza de las Matemáticas en la educación secundaria, reunidos en la categoría “*El papel de las actividades en la clase de Matemáticas*”. Estos indicadores son los siguientes:

- *La enseñanza utilitaria de las matemáticas relacionada con la vida cotidiana*
- *La tarea significativa en Matemáticas*
- *Evaluación diversificada*

A modo de conclusión, se puede advertir que para Bety el ser maestra de Matemáticas para la educación secundaria va más allá del conocimiento de contenidos matemáticos, considerando de gran importancia cuestiones extrínsecas a la disciplina, tales como el conocimiento y trato hacia los alumnos. Este amplio conjunto de conocimientos, aunado a un mayor dominio de cuestiones didácticas, le permiten verse no solo a sí misma como una maestra, sino también contar con una visión de una enseñanza fundada en el uso de las matemáticas en la vida cotidiana.

3.2.3. Percepción como profesora de Matemáticas

Otro aspecto de la identidad de Bety tiene que ver con lo que Wenger (2001) denomina la “cosificación de nuestro yo”: la imagen que, como profesora, tiene de sí misma o bien, la imagen que tienen los demás de ella. En este sentido, Bety se ve a sí misma como una profesora rígida en disciplina, que no debe dar confianza al alumno para relajarse en clase. Este aspecto se encuentra reunido en la categoría “*Percepción como profesora de Matemáticas*”. A continuación, presentamos varios fragmentos de esta subjetividad:

B6: Sin embargo, como maestra no he terminado: como maestra tengo errores. Lo que puse ahí en mis reflexiones es que yo soy muy rígida, a veces hablo mucho, les pego mucho con mis regaños y eso hace que el alumno se cohiba. Porque eso me lo han dado por escrito.

Esta forma de concebirse como maestra rígida en clases es un aspecto que no piensa cambiar con el paso del tiempo, ya que es parte importante de su clase:

B6: ENTREVISTADOR —¿Puedes hacer un ejercicio de decirnos qué aspectos, como profesora, nunca quitarías y cuáles sí quitarías?

BETY —Lo que no cambiaría sería mi dominio de como doy mi clase. Pues hasta ahorita, el tono de voz me está ayudando bastante porque así atraigo la atención de los alumnos. Eso me está apoyado bastante. Y otra cosa que no

cambiaría es mi rigidez, porque sí me ha funcionado, entonces tengo que ser así. Si eres un maestro débil, al rato ya están encima de nosotros. Eso no lo dejaría.

En los fragmentos anteriores se puede observar un indicador asociado a la cosificación de maestra de matemáticas que tiene Bety de sí misma:

- *Profesora rígida en disciplina*

Es decir que para Bety, el ser una maestra rígida, que no admite indisciplina de parte de sus alumnos, es parte importante en su identidad como docente de Matemáticas; ello, a pesar de reconocer que esta forma de tratarlos genera que sus alumnos se cohíban. Como señaló en las entrevistas, no piensa cambiar ya que considera que para dar sus clases es importante no descuidar el aspecto riguroso en el trato hacia los alumnos.

3.3. Trayectorias salientes

De acuerdo con Vaillant (2008), la identidad es un proceso en continua configuración y que no surge automáticamente como resultado de un título profesional. Esto significa que, para el caso de esta maestra, la obtención del título que la avala como Licenciada en Educación Secundaria en la especialidad de Matemáticas no es el final del camino en la consolidación de su identidad profesional; sin embargo, lo consideramos como un elemento central en nuestro análisis.

3.3.1. Campo de oportunidad

Por tal motivo, interesa conocer lo que sigue justo antes de graduarse. Como identidad, esto se traduce en expectativa de egreso. Lo que sigue muestra diversos fragmentos de entrevistas y narrativas.

B7: Uno de mis problemas es la redacción. Creí que era buena redactando, pero no, tengo deficiencias, aunque considero que con la ortografía más o menos me defiendo. Pero hacer coincidir e hilar redacciones, siento que se me dificultó y se me está dificultando en este trabajo recepcional.

En el anterior párrafo, Bety hace alusión a uno de los rasgos deseables del perfil de un profesor que egresa de la Licenciatura en Educación Secundaria, en la que se pide un conjunto de competencias. Una de ellas es saberse comunicar por escrito: "Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de

sus alumnos” (SEP, 2002b, p. 10). Este conjunto de competencias, de alguna forma, configura una identidad deseada (Sfard & Prusak, 2004).

3.3.2. Cambio de perspectiva de la práctica docente

La identidad profesional de Bety tiene una evolución que ella define de radical: de un desconocimiento de lo que es ser un profesor de Matemáticas hasta la adquisición de conocimientos que la llevan a tener una nueva forma de ver la profesión. El siguiente relato da un ejemplo de esta evolución:

B6: Al ingresar al IESMA, mi visión, como maestra, cambió de manera radical, me enseñaron cuáles eran las funciones de ser un maestro, su formación, habilidades, competencias didácticas, tal como lo menciona el perfil de egreso de la LES. Estos rasgos adquiridos me han aportado lo suficiente para cambiar mi forma de dar clases de Matemáticas y lo he desarrollado en este trabajo.

Estos aprendizajes han incidido en tener una mayor sensibilidad con sus alumnos, así como entender sus estilos de aprendizaje. Conceptos que estaban ausentes antes de ingresar a este proceso de profesionalización docente. El siguiente relato respalda lo anterior:

B7: Ser un egresado de la LES me ha permitido sensibilizarme al contexto del alumno; la diversidad en los estilos de aprendizaje es una de las características que en mis inicios no tomaba en cuenta.

3.3.3. La superación permanente

En otros relatos se muestra la intención de continuar preparándose como docente, ya que considera que ser docente es un proceso en constante actualización. Esto se muestra en el siguiente relato:

B7: A futuro me veo más “viejita” (risas). Pues, con más experiencia y, profesionalmente hablando, tener un doctorado. Es mi aspiración y expectativa.

Los fragmentos anteriores muestran que, a pesar de haber estado seis años en este proceso de profesionalización, caracterizado por un número importante de actividades en las que entregaba por escrito reflexiones, resúmenes o ensayos diversos, Bety considera que aún no domina un elemento base que se declara en el perfil de egreso (SEP, 2002b; 2005). Recordemos que bajo esta denominación, “perfil de egreso”, el Estado Mexicano declara un conjunto de rasgos deseables que irán conformando una identidad esperable del “deber ser” (Ornelas, 2013).

Categorías asociadas a las trayectorias salientes

Al hacer una recapitulación del eje de trayectorias salientes, es factible hallar las siguientes categorías:

- *Campo de oportunidad*
- *Cambio de perspectiva de la práctica docente*
- *La superación permanente*

Estas distintas categorizaciones se organizan en la Tabla 2. Desde ahí podemos tener una visión global de la reestructuración de la identidad de Bety en su paso por la LES.

Tabla 2
Indicadores identitarios

A. Trayectorias entrantes	B. Trayectorias entre los miembros	C. Trayectorias salientes
1. Ingreso al sistema educativo.	1. Bases didácticas para dar la clase.	1. Campo de oportunidad.
1.1. Núcleo familiar motivante.	1.1. Un mayor conocimiento de los alumnos.	2. Cambio de perspectiva de la práctica docente.
1.2. La docencia como expectativa laboral.	1.2. Cambio de actitud en el trato de sus alumnos.	3. La superación permanente.
2. Ingreso a la especialidad en Matemáticas.	1.3. Interacción con los alumnos.	
2.1 Condición escolar.	2. El papel de las actividades en la clase de Matemáticas.	
2.2 Expectativa de incrementar la plaza docente.	2.1. La enseñanza utilitaria de las matemáticas relacionada con la vida cotidiana.	
2.3 Gusto por las matemáticas.	2.2. La tarea significativa en Matemáticas.	
3. Prácticas iniciales en la enseñanza de las Matemáticas.	2.3. Evaluación diversificada.	
3.1. Desconocimiento de cuestiones pedagógicas.	3. Percepción como profesora de Matemáticas.	
3.2. Enseñanza basada en la memorización.	3.1. Profesora rígida en disciplina.	
3.3. Conocimiento de la disciplina.		

4. Discusión y conclusiones

El estudio nos permitió identificar tres trayectorias de aprendizaje de la maestra Bety, en las cuales se ubicó la configuración de su identidad profesional como maestra de Matemáticas en el nivel de secundaria mexicano.

Para explicar esta configuración consideramos una de las caracterizaciones de identidad planteadas por Wenger (2001), designada como “trayectorias de aprendizaje”. Estas son planteadas como *trayectorias* ya que son consideradas como un constante devenir; es decir, se trata de un proceso dinámico nunca acabado, que se conforma constantemente a través de una renegociación permanente a lo largo de la vida. Tres fueron las trayectorias analizadas para este caso.

En relación a las *trayectorias entrantes*, se identifica un pasado en el que destaca la idea o imaginario inicial acerca de la profesión docente. El elemento identitario radica en mirar a la profesión docente como una perspectiva de empleo estable y bien remunerado; esto la llevó a ingresar al sistema educativo. En este contexto, se identifica el ambiente familiar que la motiva desde su etapa de estudiante a ser buena alumna.

Otro indicador de identidad, como trayectoria entrante, lo constituye la confrontación con sus conocimientos iniciales, tales como los aspectos didácticos reducidos, que no le permitían preparar la clase y, por ende, la remitían a desarrollar una enseñanza superficial donde su actividad docente se reducía a prácticas convencionales: pasar lista, dictado de tareas o uso del libro de texto como única herramienta de planeación de la enseñanza. Esta forma inicial de verse como maestra sin experiencia docente está asociada al carácter temporal de la identidad y rige el conjunto de prácticas llevadas a cabo en su primera formación profesional.

En cuanto a las *trayectorias entre los miembros*, podemos identificar la evolución de su identidad docente a partir de la adquisición de aprendizajes y nuevos significados, construidos y negociados en la práctica docente desarrollada a lo largo de su proceso de profesionalización formal. En este aspecto identitario destacan aprendizajes extrínsecos al campo disciplinar, pero también a la matemática misma, es decir, a su epistemología, cognición y su didáctica específica. Adquiere para ella mayor importancia alcanzar elementos para conocer los estilos de aprendizajes de sus estudiantes, así como desarrollar mayor sensibilidad de tomar en cuenta el contexto donde el alumno se desarrolla. En este aspecto de su identidad, destaca el punto de vista de una matemática útil, que la lleva a impartir una clase acorde a esta idea.

Con relación a la identidad como *trayectorias salientes*, encontramos la valoración que atribuye la maestra a los diferentes conocimientos adquiridos a lo largo de su proceso formativo,

conocimientos que no piensa abandonar. Así, se distancia de la maestra que era antes de ingresar a la licenciatura: carente de estrategias didácticas o de conocimientos matemáticos. Sin embargo, también muestra aspectos que consideramos parte de su identidad y que declara nunca abandonar, tales como el de ser una maestra de Matemáticas estricta y que impone disciplina a sus estudiantes.

Finalmente, tal y como lo señala Vaillant (2008), la configuración de la identidad de Bety no se logra automáticamente con la obtención de su título como maestra especialista en la enseñanza de las Matemáticas para la educación secundaria. Sin embargo, su formación en la Licenciatura en Educación Secundaria le permitió reestructurar su identidad al verse a sí misma como una maestra con mayores conocimientos específicos para la actividad profesional elegida.

En este estudio, encontramos evidencia de lo señalado por Wenger (2001) de que la identidad es un devenir, en la que una comunidad formal juega un papel determinante en la reestructuración de la identidad de una maestra especialista.

5. Referencias bibliográficas

- Artigue, M. (2004). Problemas y desafíos en Educación Matemática: ¿Qué nos ofrece hoy la didáctica de las matemáticas para afrontarlo? *Educación Matemática*, 16(3), 5-28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40516302>
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. doi: 10.1016/j.tate.2003.07.001
- Bozu, Z., & Imbernon, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(6), 1-10. doi: 10.7238/rusc.v6i1.20
- Darragh, L. (2016). Identity Research in Mathematics Education. *Educational Studies in Mathematics*, 93(1), 19-33. doi: 10.1007/s10649-016-9696-5
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional, ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 89-107. doi: 10.4067/S0718-07052011000200005
- Grootenboer, P., Lowrie, T., & Smith, T. (2006). Researching Identity in Mathematics Education: The lay of the land. En P. Grootenboer, R. Zevenbergen, & M. Chinnappan (Eds.), *Identities, cultures and learning spaces* (pp. 612-615). Canberra: MERGA.
- Heyd-Metzuyanim, E., Lutovac, S., & Kaasila, R. (2016). Identity. En G. Kaiser (Ed.), *Attitudes, Beliefs Motivation and Identity in Mathematics Education. An Overview of the Field and Future Directions* (pp. 14-127). Switzerland: Springer Open.
- Hodges, T., & Cady, J. (2012). Negotiating Contexts to Construct an Identity as a Mathematics Teacher. *The Journal of Educational Research*, 105(2), 112-122. doi: 10.1080/00220671.2010.529956
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (2013). *La educación básica en México en el nuevo milenio 2000-2011. Dirección de investigación* [Documento]. Recuperado de https://optisnte.mx/wp-content/uploads/2014/04/La_Educacion_en_Mexico_en_el_Nuevo_Milenio_2000_a_20102.pdf

- Kaasila, R. (2007). Using Narrative Inquiry for Investigating the Becoming of a Mathematics Teacher. *ZDM Mathematics Education* 39(3), 205-213. doi: 10.1007/s11858-007-0023-6
- Kornblit, A. (2004). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En A. L. Kornblit (Ed.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis* (pp.15-33). Buenos Aires: Biblos.
- Mallimaci, F., & Giménez, V. (2006). Historia de vida y método biográfico. En I. Vacialachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212). Barcelona: Gedisa.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Mingüer, L. (2006). *Entorno sociocultural y cultura matemática en profesores del nivel superior de educación. Estudio de caso en el Instituto Tecnológico de Oaxaca. Una aproximación socioepistemológica* (Tesis Doctoral). Recuperado de https://tesis.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/11757/593minguer_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Navarrete, Z. (2008). Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 143-171. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003607>
- Ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2), 1-14. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/208>
- Ornelas, A. (2013). La noción de identidad: un análisis crítico con base en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997. En P. Ducoin (Ed.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 295-230). Ciudad de México: IISUE.
- Perkins, D. (2000). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Ciudad de México: Gedisa.
- Ponte, J., & Chapman, O. (2006). Mathematics Teachers' Knowledge and Practices. En A. Gutierrez, & P. Boero (Eds.), *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education: Past, present and future* (pp. 461-494). Roterdhm: Sense.
- Postic, M., & Ketele, J. (1988). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.

- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49. Recuperado de <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48128/50756>
- Resendis, R. (2008). Biografía: proceso y nudos teórico-metodológicos. En M. Tarrés (Ed.), *Observar escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 135-168). Ciudad de México: El colegio de México.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 83-102. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/989>
- Sanhueza, S., Penalva, M., & Friz, M. (2013). Identidades y competencias profesionales de estudiantes para maestro de educación infantil relativas a la enseñanza de la geometría. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 16(1), 99-125. Recuperado de <http://www.relime.org/index.php/numeros/numeros-previos/volumen-16/numero-16-1/451-201303a>
- Secretaría de Educación Pública (2000). *Normas de operación para la modalidad mixta. Licenciatura en Educación Secundaria Plan 1999*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2002a). *Orientaciones académicas para la elaboración del Documento Recepcional*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2002b). *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de estudios 1999*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2005). *Seminario de análisis de la práctica docente y elaboración del Documento Recepcional I y II. Licenciatura en Educación Secundaria, Plan 1999 en modalidad mixta Onceavo y Doceavo Periodos Semestrales*. Ciudad de México: SEP.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22. doi: 10.3102/0013189X034004014.
- Soneira, A. (2006). La "Teoría Fundamentada en los datos" (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Barcelona: Gedisa.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vaillant, D. (2008, septiembre). La importancia del profesorado. *Primer Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Congreso llevado a cabo en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Barcelona.
- Vela, F. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: La entrevista cualitativa. En M. Tarrés (Ed.), *Observar escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la Investigación social* (pp. 63-91). Ciudad de México: El colegio de México.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Publishing.