

**Pesquisa das identidades profissionais de três formadoras de
professores de Matemáticas através de narrativas**

**Exploration of the professional identities of three Mathematics
teacher educators through narratives**

**Exploración de las identidades profesionales de tres formadoras
de profesores de Matemáticas a través de narrativas**

**Étude des identités professionnelles de trois formatrices
d'enseignants de mathématiques à travers des récits**

Verónica Molfino¹

Cristina Ochoviet²

Daniela Pagés³

⁽¹⁾ Departamento de Matemática, Consejo de Formación en Educación,
Uruguay

⁽²⁾ Departamento de Matemática, Consejo de Formación en Educación,
Uruguay

⁽³⁾ Universidad de la República, Centro Nacional del Este, Uruguay

Resumo

Apresenta-se um estudo sobre as identidades de três formadores que, em 2021, atuaram como docentes na prática pedagógica de professores de matemática em fase de pós-graduação. Adota-se uma perspectiva teórica que

entende a identidade como uma atividade discursiva, ou seja, coleções de um tipo particular de histórias, que são endossáveis, reificadas e significativas. Os professores escreveram histórias sobre os formadores com quem estiveram envolvidos na sua prática pedagógica. Estas foram apresentadas a três dos formadores que indicaram com qual delas se identificavam mais. A partir daí, foram recolhidas histórias através de correio eletrónico e de entrevistas. A análise das respostas dos formadores permitiu-nos detetar aspetos das suas identidades reais e designadas. Nomeadamente, alguns episódios de histórias escritas sobre eles, com as quais não se identificavam, catalisaram narrativas próprias que fazem parte da sua identidade designada. Foi também evidente que as identidades profissionais estão ligadas à disciplina lecionada. Além disso, verificou-se que as histórias utilizadas constituem um instrumento metodológico adequado para estudar a identidade do formador e para promover processos de reflexão sobre a prática profissional. Tornou-se evidente que as histórias na terceira pessoa podem dar conta da identidade dos sujeitos tão bem como as histórias na primeira pessoa.

Palavras-chave: Identidade profissional, formadores de professores de matemática, narrativas.

Abstract

A study of the identities, understood as collections of stories, of three trainers who acted in 2021 as teachers of teaching practice of mathematics teachers studying a postgraduate program is presented. A theoretical perspective is adopted that understands identity as a discursive activity, that is, collections of a particular type of stories, which are reifying, endorsable and significant. Teachers wrote stories about the trainers they did their teaching practice with as part of a course in the postgraduate program. These stories were presented to three of the trainers who indicated which one they most identified with. Then, stories told by them by email and interview were collected. The analysis of the trainers' responses made it possible to detect aspects of their real and designated identities. In particular, some episodes of stories written about them with whom they did not identify catalyzed, in turn, their own narratives that makeup part of their designated identity. It was also shown that professional identities are linked to the subject taught. Additionally, it was

observed that the stories used constitute an appropriate methodological tool to study the identity of the trainer and to promote reflective processes on professional practice. Specifically, it was evidenced that stories in the third person can account for the identity of the subjects, as well as stories in the first person.

Keywords: Professional identity, math teacher trainers, narratives.

Resumen

Se presenta un estudio de las identidades de tres formadoras que actuaban en 2021 como profesoras de práctica docente de profesores de matemática cursando estudios de postgraduación. Se adopta una perspectiva teórica que entiende a la identidad como una actividad discursiva, esto es, colecciones de un tipo particular de historias, que son respaldables, cosificadas y significativas. Los profesores escribieron historias sobre los formadores con los que cursaban su práctica docente. Estas se presentaron a tres de las formadoras que indicaron con cuál de ellas se identificaban más. A partir de ello, se recogieron historias relatadas por ellas mediante correo electrónico y entrevista. El análisis de las respuestas de las formadoras permitió detectar aspectos de sus identidades reales y designadas. En particular, algunos episodios de historias escritas sobre ellas con los que no se identificaron catalizaron narrativas propias que conforman parte de su identidad designada. También se evidenció que las identidades profesionales están vinculadas con la asignatura enseñada. Adicionalmente, se observó que las historias utilizadas constituyen una herramienta metodológica apropiada para estudiar la identidad del formador y para promover procesos reflexivos sobre la práctica profesional. Se evidenció que las historias en tercera persona pueden dar cuenta de la identidad de los sujetos, tanto como las historias en primera persona.

Palabras clave: Identidad profesional, formadores de profesores de Matemáticas, narrativas.

Résumé

Ce travail est une étude sur les identités de trois formatrices qui étaient, en 2021, professeurs de pratique de l'enseignement de professeurs de Mathématiques, en un diplôme de perfectionnement. La perspective

théorique choisie entend l'identité comme une activité discursive, c'est-à-dire des collections d'histoires soutenables, réifiées et significatives. Il a été demandé aux enseignants d'écrire des histoires sur leurs formateurs de pratique de l'enseignement. Ces histoires ont été présentées à trois des formatrices qui ont indiqué avec laquelle elles s'identifiaient le mieux. Sur cette base, d'autres histoires ont été racontées par les formatrices par mail ou lors d'une entrevue. L'analyse de leurs réponses a permis de détecter des aspects de leurs identités réelles et désignées. En particulier, certains épisodes des histoires écrites sur elles et avec lesquelles elles ne se sont pas identifiées, ont catalysé des narrations propres qui font partie de leur identité désignée. Il en résulte aussi que les identités professionnelles sont liées à la discipline enseignée. Par ailleurs, il a été possible d'observer que les histoires utilisées constituent un outil méthodologique approprié pour étudier l'identité du formateur et promouvoir des processus de réflexion sur la pratique professionnelle. Il a été également mis en évidence que les histoires à la troisième personne peuvent, tout autant que les histoires à la première personne, jeter une lumière sur l'identité des sujets.

Mots-clés: Identité professionnelle, formateurs d'enseignants de mathématiques, récits.

Introducción

El estudio de la identidad de los profesores de matemática es un foco de atención creciente en la investigación en Matemática Educativa. En particular, da Ponte (2011) señala la importancia de que los docentes desarrollen una fuerte identidad profesional que les permita insertarse en sus comunidades profesionales “de manera reflexiva y responsable, siempre esforzándose por mejorar su práctica y mejorarse a sí mismos” (p. 414).

Este trabajo se enfoca en el estudio de las identidades de tres formadoras que actuaban como profesoras de práctica docente de profesores en cursos de postgraduación (que llamaremos profesores practicantes); esto es, profesores de matemática que se estaban formando para desempeñarse como formadores y cursaban la práctica docente. Cada profesor practicante observó

la práctica de una formadora durante un semestre. Dada la incidencia de las prácticas de los formadores en las futuras prácticas profesionales de quienes se están formando (Marshman, 2021; Rojas et al., 2021) resulta de particular interés contrastar, a través de narrativas, la manera en que los formadores perciben su práctica de aula y la manera en que son vistos por quienes observan su práctica.

Se adoptó la perspectiva dinámica de identidad de Sfard y Prusak (2005), que entiende a la identidad como una colección de un tipo particular de historias, porque permite dar cuenta tanto de lo que los docentes son, su identidad real, como de lo que desean o ambicionan para su desarrollo como profesionales de la educación, su identidad designada. El diálogo entre estos dos conjuntos de narrativas permite apreciar las relaciones dinámicas que hacen a la conquista de lo que como profesionales se proponen lograr.

Este trabajo es de corte exploratorio e indaga, desde la perspectiva de tres formadoras, qué aspectos de sus identidades describen las narrativas elaboradas por un grupo de profesores practicantes que observaron las prácticas de aula de las formadoras durante un semestre.

Antecedentes temáticos y objetivos de investigación

La investigación sobre la identidad profesional de los profesores ha tenido un gran desarrollo en las últimas dos décadas (Darragh, 2016; Lutovac y Kaasila, 2017). Una conclusión importante que se desprende de la investigación es que la relación dialéctica entre la práctica docente y lo que los profesores esperan de su propia labor puede explicarse en términos de identidad. Así lo señalan varios estudios, desde distintas perspectivas, sobre la identidad de los futuros profesores, de los profesores y de los formadores (Gee, 2001; Grootenboer, 2006; Sanhueza et al., 2013).

Cyrino (2018) afirma que la identidad profesional incluye una serie de creencias sobre el conocimiento que el profesor tiene de sí mismo y de su trabajo, y también de lo que considera deseable para su labor. Esta autora observa que “Los futuros docentes, al iniciar su formación como docente, traen consigo un

conjunto de creencias sobre su futura profesión. El conjunto de creencias que tienen de sí mismos, de su futura profesión, de lo que significa ser un “excelente docente” y el tipo de docentes que quieren ser, entre otras cosas, están interconectados y afectan el conocimiento que desarrollan sobre su trabajo” (p. 271).

Lutovac y Kaasila (2017) resaltan el carácter dinámico y polifacético de las identidades. Señalan la existencia de identidades asociadas con diferentes asignaturas (identidades específicas de la asignatura). Afirman que muchos estudios han enfatizado que la identidad docente depende del contexto, específicamente de la asignatura y del nivel educativo, citando a Kasten et al. (2014), en relación con la matemática.

Bjuland et al. (2012) analizan las narrativas de una maestra experimentada, participante de un proyecto de investigación en Noruega durante tres años. Conceptualizan la identidad profesional de un docente como su continua apropiación de aprendizaje a través de su participación en una comunidad de investigación. Toman la definición de identidades de Sfard y Prusak (2005) y analizan las narrativas reflexivas de una maestra sobre su práctica dirigidas a sus colegas o a investigadores que la entrevistan. Los autores encontraron elementos de la identidad real y designada de la maestra participante, tanto en sus reflexiones como en su práctica de enseñanza.

Molfino y Ochoviet (2015) analizan qué factores inciden en la conformación de la identidad de profesores de matemática, participantes de un curso de posgrado. Estudian la transición entre la identidad real y la identidad designada (Sfard y Prusak, 2005) de estos profesores. A través del estudio de bitácoras escritas por los profesores, concluyen que los cambios en la identidad se vinculan con qué aspectos priorizan: el aprendizaje de sus estudiantes o los objetos matemáticos.

Molfino y Ochoviet (2019) se focalizan en la práctica docente de un grupo de profesores cursando estudios de postgraduación. Concluyen que la intención explícita de los profesores de desarrollar un tipo especial de práctica es un factor clave en la transición entre la identidad real y la identidad designada (Sfard y Prusak, 2005). Además, encuentran que los formadores responsables de los cursos de práctica docente pueden reforzar u obstaculizar el deseo de

los profesores de alcanzar la identidad designada.

Este trabajo de corte exploratorio propone un estudio sobre la identidad de tres formadoras de profesores. Se indaga, en primer lugar, si las formadoras se identifican con ciertas historias escritas sobre ellas por profesores practicantes que observaron sus prácticas de aula durante un semestre. Esto es, si las consideran respaldables y significativas. En segundo lugar, se busca identificar qué elementos de su propia identidad reconocen las formadoras al leer las historias y a qué conjunto de narrativas los adjudican: las identidades reales o las designadas.

Perspectiva teórica

En esta investigación se adopta una definición de identidad que involucra al discurso de manera explícita, a la vez que lo utiliza como herramienta para explicar las posibles convergencias y divergencias entre las narrativas de profesores practicantes y formadoras.

Para definir *identidad* se asume la perspectiva de Sfard y Prusak (2005, p. 16):

De acuerdo con la visión de la identificación como actividad discursiva, sugerimos que las identidades pueden definirse como colecciones de historias sobre las personas o, más específicamente, como aquellas narrativas sobre los individuos que son cosificadas, respaldables y significativas.

Que sean cosificadas implica que son narrativas relativas a lo que las personas son, tienen o pueden más que a lo que hacen, y generalmente acompañadas de adverbios como siempre, nunca, usualmente o hasta ahora, lo que sugiere la idea de algo repetido en el tiempo, establecido en la matriz personal de un individuo. Respaldables refiere a que el que construye la historia reconoce que ella refleja fielmente la realidad, y significativa refiere a que cualquier cambio en ella puede afectar los sentimientos del que narra respecto a la persona identificada.

Las autoras utilizan la notación BAC para las narrativas donde A es la persona identificada, B es quien narra y C quien recibe el relato. Entre todas las posibles combinaciones, destacan las del tipo AAA (conversaciones con nosotros mismos) por tratarse de historias que permiten describir más fielmente la identidad de las personas y tienen impacto inmediato sobre sus acciones.

Sfard y Prusak (2005) reconocen a la identidad real como aquellas historias sobre el estado real de acontecimientos en el presente, y a la identidad designada como las narrativas que relatan lo que se espera que sea ese estado de acontecimientos, si no ahora, en el futuro.

Las identidades designadas nos hablan de escenarios que son vistos como obligatorios, aunque no necesariamente deseados. Una persona puede esperar convertirse en mejor persona, es decir, tener determinado tipo de historias - que para esa persona definen ese "ser mejor persona" - adjudicable a ella por distintos motivos, que pueden ser internos o impuestos desde el exterior.

Son precisamente las relaciones entre lo que las formadoras reconocen como su identidad real y lo que ellas desearían fuera tal identidad (identidad designada) lo que permite identificar y explicar las convergencias y divergencias entre lo que profesores practicantes y las formadoras visualizan sobre su propio actuar. En el caso de este estudio, se cuenta con tres instrumentos: narrativas de los profesores practicantes (B) sobre las formadoras (A), escritas para ser leídas por las investigadoras (C), es decir, del tipo BAC ; las respuestas de las formadoras a un correo electrónico enviado, del tipo AAC, y las entrevistas orales, también del tipo AAC.

Se entiende que las historias del tipo AAC son narrativas *cosificadas* porque describen un aspecto constitutivo de la identidad profesional: la práctica docente. Refieren a las decisiones que las formadoras tomaron respecto a su curso, pero dialogando con lo que las define como profesoras en términos generales. Se entiende, además, que son *respaldables* porque refieren a experiencias vívidas, cercanas en el tiempo y fundadas en la observación de las clases de las formadoras y *significativas* porque un cambio en ellas puede afectar las emociones de las formadoras, lo que se evidencia especialmente cuando tienen que comparar dos historias sobre sí mismas, pero elaboradas por diferentes narradores.

Sfard y Pruzak (2005) afirman que las historias narradas por uno mismo (AAC) cumplen con las tres características, se indaga en este estudio si también las del tipo BAc son, en este contexto, respaldables y significativas.

Metodología

El estudio realizado es de corte cualitativo y consistió en el análisis de la identidad de tres casos, correspondientes a tres formadoras de profesores de matemática que tenían a su cargo profesores practicantes. La práctica docente se desarrolló en la virtualidad, a través del uso de la plataforma ZOOM y de un aula virtual en *Schoology* (denominada CREA en Uruguay), debido a las condiciones sanitarias que impuso la pandemia de Covid-19 en el primer semestre de 2021.

Para un abordaje consistente con la perspectiva teórica adoptada, se decidió trabajar con el análisis de historias de dos tipos: (1) elaboradas por los profesores practicantes sobre las formadoras participantes y (2) narradas por las participantes sobre sí mismas. Bruner (2013) ha afirmado que:

... creamos y recreamos la identidad mediante la narrativa, que el Yo es un producto de nuestros relatos y no una cierta esencia por descubrir cavando en los confines de la subjetividad. Y a esta altura está demostrado que sin la capacidad de contar historias sobre nosotros mismos no existiría una cosa como la identidad. (p. 122)

Con base en esta afirmación, se considera que las participantes crearán (a partir de sus historias sobre ellas mismas) y recrearán (a partir de su reflexión sobre historias creadas por otros sobre ellas mismas y su narración sobre lo que perciben de ellas) aspectos de su identidad. Y en estos procesos de creación y recreación de la identidad surgirán contrastes, reafirmaciones, negaciones y características de la identidad de las participantes. Esto es lo que constituye la evidencia que se analizará en este estudio y que queda materializada en las

narrativas del tipo (1) y (2). Las primeras son historias del tipo vAc, en tanto las segundas son historias del tipo aAc.

Contexto

El estudio se desarrolló en el contexto de la formación de profesores de matemática en Uruguay. Se invitó a participar a todos los formadores que tuvieron profesores practicantes en el año lectivo 2021 y, de ellos, tres formadoras aceptaron, una de un instituto de la región este de Uruguay y otras dos del instituto de profesores de la capital.

En consecuencia, la población de estudio está constituida por tres formadoras que enseñaban matemática en la carrera de profesor de matemática y que tuvieron a su cargo profesores practicantes que observaron su práctica de aula durante un semestre.

Participantes

Las participantes de este estudio son tres formadoras que se desempeñaban en centros de formación docente. Para preservar el anonimato de las participantes se referirá a ellas como F1, F2, F3.

F1 trabajaba como docente de la asignatura Fundamentos de la Matemática correspondiente al primer año de profesorado de Matemática. F2 como docente de Geometría, también de primer año. F3 lo hacía como docente de Probabilidad y Estadística, asignatura de tercer año del profesorado.

Procedimiento e instrumentos

En el año lectivo 2021, nueve profesores practicantes cursaron práctica docente de un semestre de duración en aulas de formadores. Se les solicitó que

escribieran una historia sobre los formadores, haciendo foco, aunque no exclusivamente, en: las interacciones en el aula, la modalidad de trabajo en la virtualidad y su incidencia en la práctica del formador, los tipos de tareas que se proponen en el aula o en los prácticos, la validación del conocimiento, la práctica docente y su relación con las prácticas recomendadas para la formación de profesores, y las conexiones establecidas con la matemática de enseñanza media. Se seleccionaron estos tópicos pues habían sido materia de atención en los cursos de postgraduación de los profesores practicantes. Asimismo, se considera que estos nueve profesores son observadores calificados por ser profesores de matemática titulados, están cursando un postgrado en matemática y su enseñanza, y observaron la práctica de los formadores en un curso de matemática durante un semestre.

Se obtuvieron, entonces, nueve historias del tipo BAC escritas por profesores practicantes (B) que hablaban de sus respectivos formadores de práctica docente (A) para ser leídas por el equipo de investigadoras (C). Estas nueve narrativas elaboradas por los profesores practicantes describían, a su modo, ciertos elementos de las prácticas de los formadores.

Como las participantes de este estudio son tres formadoras y las narrativas originales tenían por sujetos a formadores o formadoras, se ajustó la redacción de todas ellas al género femenino para que fuese posible trabajar con narrativas anónimas y que las participantes seleccionaran aquella con la que más se identificaban y expresaran el porqué. No obstante, se respetó todo lo expresado por los autores. Además, se eliminó de las narrativas cualquier elemento que permitiera inferir quién era la persona identificada.

Se enviaron por correo electrónico estas nueve historias a cada formadora, titulado a cada una de ellas como Historia 1, 2, 3, etcétera, sin indicar quiénes eran los autores y sin develar que algunas de las personas identificadas eran las participantes. Se les propuso lo siguiente: *Te adjuntamos nueve historias que hablan de formadoras enseñando en la virtualidad en tiempos de pandemia. ¿Con cuál de las historias te identificas más y por qué?*

Las respuestas obtenidas por las formadoras constituyen historias del tipo AAC en las que A es la persona identificada y es, al mismo tiempo, quien habla de sí misma a C, que en este caso es el equipo de investigadoras.

En la tabla 1 se sintetiza cuál es la formadora participante identificada en cada una de las historias. En las restantes historias los sujetos identificados fueron formadores no participantes en este estudio.

Cuadro 1. Se indica con una X cuál formadora participante es el sujeto identificado en cada historia

Formadora	Historia								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
F1	X			X					
F2									X
F3					X			X	

Una vez que las formadoras enviaron su respuesta por escrito, se realizó una entrevista semiestructurada individual, a través de ZOOM a dos de ellas (F1 y F3) con el objetivo de profundizar en sus respuestas. Se trataba de formadoras que habían tenido dos profesores practicantes a cargo y por lo tanto había dos narrativas que las tenían como sujetos identificados. Como se les solicitaba elegir una sola narrativa, interesaba conocer los motivos que hacían que se sintieran más identificadas con ella, así como también conocer cuáles eran los elementos que las distanciaban de la otra historia en la que ellas eran identificadas. En el caso de la otra participante (F2), se entendió que no era necesario pues su respuesta escrita fue lo suficientemente detallada y, además, seleccionó la única historia en la que ella era la persona identificada.

La entrevista semiestructurada se planificó con las siguientes preguntas:

1. Esta es la historia que elegiste (se comparte en pantalla). ¿Con qué aspectos de esta historia te identificaste y por qué?

2. ¿Hay algún aspecto de la historia que seleccionaste con la que te sientas no identificada o poco identificada? ¿Por qué?
3. Ahora vamos a considerar otra historia (se comparte en pantalla la historia de la persona identificada que esta no seleccionó) ¿por qué no elegiste esta historia para responder nuestra primera solicitud por correo electrónico?
4. ¿Con qué otras historias te sentiste identificada, aunque sea en parte? Te pedimos que nos indiques la historia y la parte de ella con la que te identificas.
5. ¿Hay algún aspecto de alguna historia con la que no te sientas para nada identificada?

Las historias obtenidas en las entrevistas son también del tipo AAC por tratarse de historias en las que las formadoras, que son las personas identificadas, hablan de sí mismas a un tercero.

Resultados

El caso de la formadora F1

Entre las nueve historias presentadas, dos de ellas eran historias en las que el sujeto identificado era la propia F1: la historia 1 y la 4.

F1 respondió que la historia con la que más se identifica es la 4:

Me sentí totalmente identificada con la 4 respecto al curso de Fundamentos de la Matemática de este año.
(Correo electrónico entre F1 e investigadoras, 2021)

Y agrega que ninguna de las historias la hizo sentir identificada respecto al curso de Didáctica de la Matemática, que también tuvo a cargo en el mismo año lectivo con estudiantes de grado. Se observa que la identidad se manifiesta en relación a una acción docente ligada a una asignatura específica y no a otra. Esto ofrece indicios de que la identidad está asociada a la materia que se imparte.

En la entrevista F1 expresa que:

... fui leyendo esta historia y era como que estaban hablando de mí... no sabía quién era el que estaba escribiendo. (Entrevista entre F1 e investigadoras, 2021)

Este dato resulta relevante pues garantiza que F1 se identificó con la historia sin saber que efectivamente era el sujeto identificado en ella. Al preguntarle con qué partes de la historia 4 se identifica más, lee la siguiente parte:

...la formadora organiza su curso con base a los elementos principales, el aula virtual y los encuentros en tiempo real por conferencia virtual. (Entrevista entre F1 e investigadoras, 2021)

Agrega que esta forma de trabajo fue una decisión consciente que tomó para el curso de Fundamentos de la Matemática porque no trabaja así en todos los cursos que dicta y especifica que se sintió identificada, entonces, dictando este curso y no otros. Esto refuerza lo observado anteriormente: la identidad profesional de la formadora cobra características distintivas dependiendo del curso que está dictando, de la modalidad (virtual o presencial) y de los estudiantes.

La formadora F1 destaca también el siguiente fragmento de la historia 4 en el que se describe el uso del libro del curso y el planteo de las actividades:

Dentro del aula virtual se destaca el libro del curso como un instrumento fundamental ya que guía el estudio y avance por parte de los estudiantes. Se seleccionan actividades y ejercicios por semana, para brindar una referencia sobre el ritmo de trabajo. Se abren foros con actividades en común a todos los cursos de la asignatura (acordados en coordinación con los demás docentes) y actividades de resolución conjunta que deben discutir e intercambiar en pequeños grupos, y luego seleccionar uno para reportar y entregar como tarea. (Fragmento de Historia 4, 2021)

F1 reflexiona que ella dictaba el curso por primera vez y que no veía demasiado factible continuar haciéndolo en el futuro y que entonces quería, por un lado, sumarse al trabajo coordinado con los restantes docentes y, a la vez, dejar abierta la posibilidad de darle al curso elementos distintivos definidos por su perfil y visión de la asignatura. Por ello, se identificó con lo que dice en la historia, porque fue ella misma quien propuso a la sala docente la elección de ejercicios obligatorios del libro de texto, dejando la libertad al docente de agregar otros. Lo explica en la entrevista de la siguiente manera:

...poder hacer algo que tuviera que ver más con mi perfil de cómo plantearía el curso, fue que hice ese invento [...] de actividades comunes a todos los cursos. Le planteé a la sala que me dijera qué actividades marcaban del libro y que todos hiciéramos las mismas, como para tener un conjunto en común y después bueno, otro tipo de actividades más de elaboración propia y de propuestas mías que tuvieran que ver más con las posibilidades de generar discusiones matemáticas entre ellos y el trabajo en equipo. (Entrevista entre F1 e investigadoras, 2021)

Por un lado, la historia 4 recupera los aspectos característicos de la elección de las actividades que F1 propone en clase y por otro, evidencia cómo la docente busca una estrategia metodológica que le permita dar su impronta al curso, respetando el trabajo colectivo en sala. Se considera que la alternativa que plantea le permite insertarse en un trabajo colectivo sin perder su identidad de lo que debe ser un curso: incluir actividades que habiliten la discusión matemática y el trabajo en equipo de los estudiantes de formación docente.

Se le consulta si hay algún aspecto de la historia 4 con el que no se sienta identificada y responde que no.

Se decide pasar a la pregunta siguiente de la pauta y se le plantea por qué no se identificó con la historia 1. Esta historia también la tiene a ella como sujeto identificado; sin embargo, no fue la seleccionada por ella como primera opción. F1 responde que:

En la parte que dice “la docente adopta una modalidad de trabajo que nunca modifica: abre espacio en los foros para que el estudiante suba todo lo que ha trabajado de las actividades, pero dejando en claro que ella no corregirá y validará, salvo casos puntuales que sí lo requieran”, ahí en eso no me siento para nada identificada. (Entrevista entre F1 e investigadoras, 2021)

Luego aclara que ella siente que no tiene el perfil descrito en letra cursiva. Lo que más la hace sentir incómoda es el enunciado “nunca modifica” y señala que:

... yo modifico sin problema y agradecida, al contrario, estoy súper atenta de ese tipo de cosas [necesidades particulares que tiene el curso] para ir modificando. (Entrevista entre F1 e investigadoras, 2021)

La entrevistadora le pregunta específicamente si en el curso de Fundamentos de la Matemática, que es al que está haciendo referencia según lo explicitó, considera que realizó modificaciones a lo largo del año y F1 responde que sí. Luego clarifica que el grupo era muy demandante y que ella quería estar muy segura de que cuando los estudiantes pedían más horas de práctico, más clases en tiempo real, era porque realmente lo precisaban y no porque les estaba faltando dedicación. Se aprecia cierta tensión entre su firmeza por sostener la organización del curso y las demandas de los estudiantes y el “nunca modifica” que se enuncia en la historia apunta justo a este dilema.

Al preguntarle por otro aspecto de la historia 1 con el que no se haya sentido identificada, lee:

...la docente no realiza conexiones entre la matemática que los estudiantes habrán de enseñar y los contenidos abordados en clase en la totalidad de los casos, o casi. La docente utiliza propuestas del estilo tradicional, actividades estándar. (Entrevista entre F1 e investigadoras, 2021)

Luego clarifica por qué no se sintió identificada y explica que el tema de las conexiones es algo nuevo para ella, es algo que recién está estudiando y que poco a poco comienza a prestarle una atención de manera consciente; sin embargo, agrega que:

... creo que ahí los practicantes sí hicieron un trabajo de destacar y eso se puso en el curso, entonces sería muy atrevido decir yo, más allá de mi persona, un semestre hubo un equipo docente que era yo con los dos practicantes. Éramos tres y sí hicieron un trabajo en donde hicieron conexiones entre la matemática que se estaba trabajando y la que iban a utilizar los estudiantes del instituto en sus cursos de enseñanza media o se proyectaba que utilizaran. (Entrevista entre F1 e investigadoras, 2021)

Se observa que F1 no acepta el señalamiento de que no realiza conexiones entre la matemática que enseña y aquella que habrán de enseñar los futuros profesores, porque sus practicantes sí establecieron conexiones. En este caso parecería darse una apropiación de elementos de la identidad de los practicantes a la identidad de la formadora. Ella no realizó conexiones, pero como sus profesores practicantes sí lo hicieron en su clase, ella no se identifica con el enunciado *no realiza conexiones*.

En síntesis, la formadora F1 se sintió identificada con la historia 4 y de ella destacó dos asuntos: la organización del curso en la virtualidad y el tipo de actividades a proponer. Se subraya que los dos aspectos que decidió destacar coinciden con decisiones que ella señala como *conscientes*, en particular, para este curso y, quizás por ello, le permitieron identificarse plenamente con la historia 4. En otras palabras, los enunciados de la historia 4 caracterizan la identidad real de F1, aspectos de su práctica que se encuentra desarrollando por decisión expresa y consciente.

Los enunciados de la historia 1 con los que F1 particularmente no se identifica son aquellos que resaltan, a nuestro entender, una acción docente que la formadora no desea para sí: “nunca modifica”, “no realiza conexiones”. Es decir, características que la docente no desea para sí misma y que están

consignadas en una historia del tipo «Ac». Se infiere, por contraposición a lo narrado en la historia 1, aspectos de la identidad designada de F1: adaptabilidad de las actividades a proponer, establecimiento de conexiones entre la matemática avanzada y la escolar, y planteo de tareas no tradicionales. Se aprecia, entonces, un conflicto entre la identidad real y la identidad designada: F1 actúa de determinada manera pero no es lo que ella desea para sí como docente. La manera de romper con este conflicto es adjudicar a su práctica elementos identitarios de la práctica de sus practicantes que sí hacen lo que ella desea para su propia práctica.

El caso de la formadora F2

La formadora F2, en su respuesta por correo electrónico, manifiesta identificarse solo con la historia 9, que es la única que la tiene como sujeto identificado. En ese correo explicita un elemento esencial para esta identificación:

La forma de organizar el trabajo de los estudiantes en el curso. Se seleccionan actividades y se adjudican a los distintos grupos de trabajo para que ellos preparen y presenten en siguientes clases ante sus pares para la discusión colectiva. Creo que eso es una característica importante del curso y en este relato eso está presente, y no aparece en los otros relatos. Este aspecto fue el decisivo para señalar este relato. (Correo electrónico entre F2 y las investigadoras, 2021)

La formadora considera que esta descripción, que define su forma de trabajo, no está presente en las demás historias. Asimismo, resalta que en esa historia se hace referencia a la forma colectiva en que se valida el conocimiento en el aula, y el trabajo a partir del error:

Creo que hay diferentes visiones de los docentes respecto a esto y en este relato surge el error como

parte de la clase, lo que es coherente con mis prácticas.
(Correo electrónico entre F2 y las investigadoras, 2021)

F2 se identifica con ambos aspectos que reconoce como distintivos de su forma de trabajo. Obsérvese que F2 dice “Creo que eso es una característica importante del curso...”; si bien no hace referencia a cuál es el curso al que se está refiriendo, lo aclara más adelante en el correo electrónico cuando afirma que la historia 9 se corresponde con el curso de Geometría que tenía a su cargo y señala que reúne lo que ofrece a sus estudiantes en ese curso. Al igual que en el caso de F1, el discurso de F2 deja entrever que las características con las que se identifica son propias de un curso específico y no atributos generales de las distintas asignaturas que dicta.

En la historia 9 se hace mención al uso de los foros por parte del sujeto identificado:

Se trabaja en foros de discusión por plataforma, que también son organizados en forma semanal y se proponen actividades de evaluación (también por plataforma utilizando los recursos de CREA). Estos foros resultan muy interesantes para reflexionar sobre cuestiones que quizás en la clase no quedan tan claras y los estudiantes pueden continuar pensando en ellas durante más tiempo. La docente monitorea estos foros de manera permanente, propiciando el intercambio entre los estudiantes, pero también realizando puntualizaciones pertinentes que colaboren con la comprensión de los conceptos. (Fragmento de la historia 9 escrita por un profesor, 2021)

A este respecto, la formadora se siente plenamente identificada y en su correo menciona que utiliza recursos tecnológicos porque busca que

... los estudiantes los usen no solo para aprender sino también como apoyo a la tarea de enseñanza... (Correo electrónico entre F2 y las investigadoras, 2021)

Con respecto al uso de los foros, manifiesta que:

... nos abren una ventana al pensamiento de los estudiantes y nos hace detectar dificultades que pasaron desapercibidas en otros contextos... (Correo electrónico entre F2 y las investigadoras, 2021)

La formadora rescata también, de la historia 9, la referencia a la participación activa de los estudiantes. En específico, la historia 9 dice:

Dada la situación de educación desde la virtualidad, la docente implementa el curso de una manera que propicia la participación activa de los estudiantes en ese escenario. (Fragmento de la historia 9 escrita por un profesor, 2021)

En el correo F2 enfatiza sobre este asunto, agregando que los estudiantes son *“los principales protagonistas de la clase”* (Correo electrónico entre F2 y las investigadoras, 2021).

F2 examina la historia 9 de manera particular y también en su globalidad, lo que le permite identificarse con ella. Se entiende que visualiza en esta historia su identidad real. Si bien no detalla aquellos aspectos con los que no se identifica de todas las restantes historias, menciona la historia 4, con la que se identifica en algunos puntos, pero la descarta expresando que algunos de los elementos señalados no se ajustan a su práctica. Como ejemplo, menciona a la *autoevaluación* o a la *coevaluación*, pues ella no las suele implementar en sus clases de Geometría. Sin embargo, F2 manifiesta realizar esta práctica en sus cursos de Didáctica. Esto nos ofrece más evidencias de que la identidad profesional está asociada a un curso específico.

El caso de la formadora F3

A la formadora F3 se le presentaron las mismas nueve historias que a F1 y F2, dos de ellas en las que el sujeto identificado era la propia F3: la historia 5 y la 8.

De acuerdo a la pauta que se le dio, F3 respondió que la historia con la que más

se identifica es la 5. En la respuesta vía correo electrónico fundamenta su elección en los siguientes aspectos que son explicitados en la historia:

...la intención de generar la construcción de conocimiento de forma colectiva, apuntando al compromiso y a la participación de todas y todos... así como lo harían en la clase... la intención de establecer vínculos entre la enseñanza que imparto y la que luego impartirán a nivel medio... (Correo electrónico entre F3 y las investigadoras, 2021)

Al referirse a lo colectivo, F3 alude al trabajo en foros, con el objetivo de que los estudiantes discutan entre ellos la resolución de tareas. Es decir que se identifica a través de un aspecto vinculado a la concepción general de la enseñanza de la matemática, uno relativo a la metodología y otro a la atención de necesidades específicas de contenido en un curso de profesorado. En la entrevista vuelven a surgir esos tres aspectos. Respecto al uso de foros, dice emplearlos para

...identificar las concepciones de los alumnos primero y después trabajar, leer un poco las cosas que más les llama la atención y llevarlos al grupo para discutir. (Entrevista entre F3 e investigadoras, 2021)

Esto se vincula con el primer aspecto mencionado en el correo electrónico. Es decir que la opción metodológica responde a una determinada manera de concebir la enseñanza de la matemática. Ambos son aspectos de su identidad real, surgen tanto en la historia de tipo BAc como en la de tipo AAC.

Respecto a las conexiones entre la matemática avanzada y la matemática que los futuros profesores enseñarán en el nivel medio, también son mencionadas en la entrevista, pero F3 dice aún no sentirse del todo identificada con ese aspecto. Reconoce que en muchas de sus clases surgen como emergentes, afirma que:

... siempre pienso que no lo hago de forma tan sistemática, como en teoría me parece que debería

tener un curso de matemática en formación docente.
(Entrevista entre F3 e investigadoras, 2021)

Se aprecia un diálogo entre la identidad real y designada: reconoce a la conexión entre matemática avanzada y media como un aspecto logrado, pero en el que quiere profundizar. Al igual que en F1 y F2, se observa que en una parte de la entrevista, vinculado al tema conexiones, se aprecia que el discurso de la formadora F3 se refiere a una asignatura en específico:

Con probabilidad y estadística, sí, en especial eso, sobre todo con estadística, que es lo que capaz que nosotros damos más a nivel, a un nivel más diferente de lo que después se llega, porque algunas cosas se pasan muy rápido. Entonces veo que sí, que nosotros hablamos cosas de didáctica, porque aparte como yo hice la tesis en didáctica, me surgen cosas, en cuanto a con qué profundidad dar los temas o dónde poner el ojo...
(Entrevista entre F3 e investigadoras, 2021)

De esta parte de la entrevista se destaca cómo el discurso de la docente se conecta con una temática concreta para reflexionar acerca del tema de las conexiones y de cómo se establecen.

En la entrevista surge un aspecto con el que F3 al principio no se identifica, que es el tipo de ejercicios propuestos. Cita lo escrito en la historia 5:

Los prácticos están conformados por ejercicios rutinarios, ejercicios que en general tienden a promover la ejercitación de los distintos conceptos teóricos. (Fragmento de la historia 5 escrita por un profesor, 2021)

Explica que si bien no se siente del todo identificada, sí la hizo interpelarse y se manifiesta en proceso de cambio al respecto. Este es un aspecto que surge de una historia del tipo vAc, y provoca en F3 un cuestionamiento, una intención de cambio, da cuenta de aspectos de su identidad designada.

Al preguntarle por qué no eligió la historia 8, que es también la que la tiene como sujeto identificado, F3 responde que también se identifica con ella y que

no encuentra aspectos con los que no lo haga. Menciona las interacciones de los estudiantes entre ellos y también en forma directa con el conocimiento, el trabajo en equipo y el tipo de demostración que desarrolla que se centra más en pruebas que explican que en pruebas que prueban. También se identifica con un comentario sobre el tipo de tareas propuestas, dice:

... es cierto que yo no trabajo, no, digamos, no, tampoco he trabajado con problemas de final abierto. Trabajé este año, con los practicantes digamos, tratamos pero tampoco le encontramos mucho la vuelta. (Entrevista entre F3 e investigadoras, 2021)

Este aspecto no parece figurar como parte de su identidad designada, si bien dice que trató de hacerlo con sus practicantes, parece ser más a propuesta de los practicantes que un interés genuino de F3. Encuentra un punto con el que no se identifica: según la historia 8, en el que se afirma que la formadora realiza pocas conexiones en forma explícita. Si bien explica que:

... me siento en falta, capaz, en hacerlo como te decía, algo más integrado al curso. Que sea una parte del curso. (Entrevista entre F3 e investigadoras, 2021)

Nuevamente aparece este aspecto de la práctica como brecha entre la identidad real y designada. F3 habla de *falta* cuando hace referencia a que sería deseable que estableciera más conexiones. Reconoce que las establece, pero no como desearía. Ese señalamiento que realiza la historia 8 es lo que hizo que no la seleccionara como primera opción. Si bien la formadora F3 acepta que no ha logrado sistematizar la manera de conectar lo que enseña con los cursos de nivel medio, al momento de leerlo en forma explícita en la historia 8 lo rechaza como algo que la identifica.

Discusión

Sfard y Prusak (2005) afirman que desde su perspectiva:

... queda claro que existen múltiples identidades para cualquier persona. Las historias sobre un individuo determinado pueden ser muy diferentes entre sí, a veces incluso contradictorias. Aunque unidas por un parecido familiar, dependen tanto en sus detalles como en su propósito general de quién está contando la historia y para quién está destinada esta historia. Lo que una persona respalda como verdadero acerca de sí misma puede no ser lo que otros ven. (p. 17)

Los resultados obtenidos permitieron poner en evidencia la afirmación anterior. En efecto, dos de las participantes eran sujetos identificados en más de una historia, y con una de las historias se identificaron plenamente mientras que con la otra manifestaron puntos en los que no se reconocían. Los episodios de esas historias con las que las personas identificadas expresaron discrepancias refieren a descripciones que las formadoras entendieron que no se corresponden con sus prácticas de aula. Sin embargo, las evidencias muestran indicios de que las formadoras no eligieron aquellas historias que contenían características que señalaban la *falta* de un cierto accionar que consideran deseable en el aula. Por ejemplo, “la docente adopta una modalidad de trabajo que nunca modifica” (historia 1), en el caso de F1 o “son pocas las conexiones establecidas explícitamente” (historia 8), en el caso de F3. Si bien en este trabajo no se trata de hacer aflorar qué hacen o no hacen las formadoras en el aula y tampoco qué historias sobre las formadoras dicen lo que efectivamente hacen en el aula, se entiende que si bien en el discurso las formadoras pueden aceptar aspectos de su práctica que desean mejorar, el hecho de leerlo en una historia a manera de señalamiento hace que esa historia sea rechazada y que no se sientan identificadas. El argumento que utilizan las formadoras es que esos aspectos señalados como algo que *falta* en el aula fueron o bien desarrollados parcialmente, o bien implementados en el aula por los profesores practicantes. En este sentido, se observa que una de las formadoras hace suya una práctica que, en realidad, fue implementada por sus profesores practicantes. Es decir, como los profesores practicantes en su aula establecieron conexiones, entonces la formadora considera que sí se establecieron conexiones en su clase y por ello rechaza la historia que afirma

que ella no realiza conexiones.

Por otra parte, las entrevistas evidenciaron que la afirmación de Sfard y Prusak (2005) referida a las múltiples identidades se manifiesta particularmente en lo referido a la identidad profesional de profesores de Matemática. Las tres formadoras mostraron indicios de que se identificaban con una historia en relación a un curso particular que ellas dictaban, con una determinada modalidad y con determinadas características del grupo destinatario. Es decir que ellas mismas presentan diferentes rasgos, tanto en su identidad real como designada, cuando se refieren a diferentes cursos en los que se desempeñan como docentes. Esto es consistente con lo que afirman Lutovac y Kaasila (2017), en relación a que la identidad profesional se revela de distintas maneras en las diferentes asignaturas que un mismo docente dicta. Es decir, las identidades son específicas de la asignatura que se enseña.

Sfard y Prusak (2005) sostienen que las historias que reúnen mejor información acerca de la identidad de una persona y tienen un impacto más inmediato sobre sus acciones son aquellas en las que la persona habla de sí misma a sí misma (historias del tipo $_{AA}$). Sin embargo, este trabajo aporta evidencia de que las personas identificadas en las historias se identificaron extensamente con al menos una de las historias del tipo $_{BAC}$ que fueron escritas por profesores practicantes (esto significa que participaron como observadores y también dictando clases durante un semestre) y dirigidas a las investigadoras. Por otra parte, las historias $_{BAC}$ que no fueron seleccionadas por las participantes por tener alguna discordancia con algunas cuestiones que allí se planteaban, pero que las tenían como sujetos identificados, precipitaron instancias de profunda reflexión pues las formadoras se vieron en la necesidad de explicar por qué no se identificaban con ciertos episodios. Por ejemplo, la formadora F1 explica exhaustivamente su discrepancia con la afirmación “nunca modifica” (historia 1). Manifiesta que ella siempre está dispuesta a modificar el cronograma del curso y las instancias de trabajo, pero que primero debía asegurarse de que los estudiantes “estaban solicitando verdaderamente eso”. En definitiva, el comentario “nunca modifica” la lleva a fundamentar las decisiones que tomó en el curso y a explicitar y reafirmar aspectos de su identidad real.

También se observa que este tipo de episodios (de historias BAc con los que los sujetos identificados manifiestan alguna discrepancia), permiten hacer explícitos aspectos de la identidad designada del sujeto identificado. Por ejemplo, cuando F3 intenta explicar por qué no establece conexiones entre los contenidos que enseña en el aula de formación docente y aquellos que los futuros profesores habrán de enseñar en el nivel medio, ella expresa que es algo que le falta sistematizar en su práctica.

Conclusiones

En este trabajo se exploró la identidad de tres formadoras de futuros profesores de matemática que recibieron en su aula, como profesores practicantes, a profesores de matemática cursando estudios de postgraduación. Estos profesores practicantes acompañaron a las formadoras durante un semestre, observando sus clases y también dictando algunas. Se puso en relación dos discursos que forman parte de la identidad de las formadoras: el de los profesores practicantes hablando de las formadoras (historias del tipo BAc) y el de las formadoras hablando de sí mismas a las investigadoras (historias del tipo AAC). Estos discursos refieren, respectivamente, a la manera en que los profesores practicantes ven a sus formadoras y a la manera en que ellas se ven a sí mismas en el aula de formación docente. En las entrevistas se tomaron las historias del tipo BAc como punto de partida para que las formadoras formularan historias del tipo AAC.

Las formadoras se identificaron totalmente con al menos una de las historias que las tenían como sujetos identificados (BAc). Esto informa que, bajo ciertas condiciones, las historias en tercera persona (del tipo BAc) pueden dar cuenta de la identidad del sujeto identificado tanto como las historias en primera persona (del tipo AAC). Esto responde al primero de los centros de interés de este estudio.

Por otro lado, y en relación al otro centro de interés del estudio, las historias del tipo BAc con las que las participantes no se identificaron plenamente

contienen algunos episodios de divergencia con lo que las formadoras entienden que es su identidad real. Sin embargo, estos episodios dieron lugar a dos tipos de procesos. El primero es de carácter reflexivo: los episodios promovieron reflexiones sobre la propia práctica al demandarles a las participantes la explicitación de los motivos por los que no se identificaban. El segundo tipo de proceso, y conectado con el primero, permite la proyección de aspectos de la identidad designada, pues luego de reflexionar sobre la propia práctica, las formadoras explicitaron asuntos de su práctica que deseaban mejorar. En este sentido, se considera que el tipo de historias y la manera en que se utilizaron en modalidad de entrevista, constituyen una herramienta metodológica apropiada para estudiar la identidad del profesor y para promover procesos reflexivos sobre la práctica profesional. Esto va en consonancia con lo que afirman Sfard y Pruzak (2005, p. 18):

Las personas a quienes nuestras historias son contadas, así como quienes cuentan la historia sobre nosotros, pueden ser coautores tácitos de nuestras propias identidades designadas. Tanto animando a otros narradores como convirtiendo sus historias sobre nosotros a la primera persona, incorporamos nuestras identidades de segunda y tercera persona en nuestras auto proclamadas identidades designadas.

Por último, se señala que este estudio puso en evidencia que parecería insuficiente hablar de identidad profesional de un docente, pues la identidad adquiere cualidades específicas dependiendo de la asignatura que el docente dicta, de la modalidad en que la dicta y de las características de los estudiantes. Quizás sería más pertinente, en consonancia con lo expuesto por Lutovac y Kaasila (2017), hablar de la identidad real o designada de un docente que está enseñando X materia a un grupo Z de estudiantes. Esto es, para el caso del análisis de identidad de profesores, incorporar a los tipos de historias propuestos por Sfard y Prusak (2005) la materia que se enseña y a quiénes se enseña, además de explicitar el sujeto que habla, el sujeto identificado y a quién se habla.

Referencias bibliográficas

- Bjuland, R., Cestari, M. L. y Borgersen, H. E. (2012). Professional mathematics teacher identity: Analysis of reflective narratives from discourses and activities. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15(5), 405–424. <https://doi.org/10.1007/s10857-012-9216-1>
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cyrino, M. (2018). Prospective mathematics teachers' professional identity. En M. Strutchens, R. Huang, D. Potari y L. Losano (Eds.), *Educating prospective secondary mathematics teachers: Knowledge, identity, and pedagogical practices* (pp. 269–285). Switzerland: Springer.
- Da Ponte, J. P. (2011). Teachers' knowledge, practice, and identity: essential aspects of teachers' learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14, 413–417. <https://doi.org/10.1007/s10857-011-9195-7>
- Darragh, L. (2016). Identity research in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 93, 19–33. <https://doi.org/10.1007/s10649-016-9696-5>
- Gee, J. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
- Grootenboer, P. (2006). Mathematics educators: Identity, beliefs, roles and ethical dilemmas. En P. Grootenboer, R. Zevenbergen y M. Chinnappan (Eds.), *Identities, Cultures and Learning Spaces* (pp. 270–277). Merga.
- Lutovac, S. y Kaasila, R. (2017). Future directions in research on mathematics-related teacher Identity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(4), 759–776. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9796-4>
- Marshman, M. (2021). Learning to teach mathematics: How secondary prospective teachers describe the different beliefs and practices of their mathematics teacher educators. En M. Goos y K. Beswick (Eds.), *The learning and development of mathematics teacher educators* (pp.

- 123–144). Cham, Suiza: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-62408-8_7
- Molfino, V. y Ochoviet, C. (2015). Un estudio discursivo de la identidad de profesores de matemática en formación de posgrado. *Perspectiva Educativa*, 54(2), 74–91. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.365>
- Molfino, V. y Ochoviet, C. (2019). A mathematics teacher's identity study through their teaching practices in a postgraduate training course. *The Mathematics Enthusiast*, 16(1), 389–407. <https://doi.org/10.54870/1551-3440.1465>
- Rojas, F., Montenegro, H., Goizueta, M. y Martínez, S. (2021) Researching modelling by mathematics teacher educators: Shifting the focus onto teaching practices. En M. Goos y K. Beswick (Eds.), *The learning and development of mathematics teacher educators* (pp. 367–382). Cham, Suiza: Springer. https://doiorg.proxy.timbo.org.uy/10.1007/978-3-030-62408-8_19
- Sanhueza, S., Penalva, M., y Friz, M. (2013). Identidades y competencias profesionales de estudiantes para maestro de educación infantil relativas a la enseñanza de la geometría. *Relime*, 16(1), 99–122.
- Sfard, A. y 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. <https://doi.org/10.3102/0013189X034004014>

Notas Biográficas

Verónica Molfino

Verónica Molfino vive actualmente en Montevideo. Estudió Profesorado de Matemática en el Instituto de Profesores Artigas (Uruguay) y enseñó

matemáticas a nivel de secundaria durante 24 años. Continuó su formación en educación matemática y obtuvo una maestría y un doctorado en Matemática Educativa en el Instituto Politécnico Nacional (México). Se ha desempeñado como investigadora y docente de posgrado en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (Uruguay), y como docente de Matemáticas y Didáctica de las Matemáticas en el Instituto de Profesores Artigas.

Ha desarrollado proyectos en formación docente en torno a la enseñanza de la geometría, el discurso matemático escolar y la enseñanza de la matemática para la justicia social. Actualmente integra, junto con otros colegas, un equipo de investigación dedicado a la identidad y el conocimiento del profesor.

 <https://orcid.org/0000-0002-6672-762X>

Dirección institucional: Instituto de Profesores 'Artigas'. Av. Libertador 2025, CP 11800, Montevideo, Uruguay.

Contribución de autoría: Las autoras escriben en pie de igualdad.

veromolfino@gmail.com

Cristina Ochoviet

Cristina Ochoviet vive actualmente en Montevideo. Estudió Profesorado de Matemática en el Instituto de Profesores Artigas (Uruguay) y enseñó matemáticas a nivel de secundaria durante 30 años. Con el objetivo de enfrentar mejor los desafíos de la enseñanza, continuó su formación en educación matemática y obtuvo un doctorado en Matemática Educativa en el Instituto Politécnico Nacional (México). Se ha desempeñado como investigadora y docente de posgrado en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (Uruguay), y como docente de Didáctica de las Matemáticas en el Instituto de Profesores Artigas.

Paralelamente a su pasión por la educación matemática, comenzó a desarrollar interés por el estudio de los procesos de lectura y escritura en el contexto escolar, y particularmente en la clase de matemáticas. Se formó como narradora oral, se especializó en Lectura, Escritura y Educación en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina) y realizó una maestría en Promoción de la Lectura y Literatura Infantil en la Universidad de Castilla-La Mancha (España). Ha desarrollado proyectos en formación docente en torno a los vínculos entre matemáticas y literatura, y a la inclusión de la narración oral de cuentos en la clase de matemáticas.

Actualmente está trabajando, junto con otros colegas, en un proyecto cuya línea de investigación es la identidad y el conocimiento del profesor.

 <https://orcid.org/0000-0001-9069-3469>

Dirección institucional: Av. Libertador 2025, CP 11800, Montevideo, Uruguay.

Contribución de autoría: Las autoras escriben en pie de igualdad.


cristinaochoviet@gmail.com

Daniela Pagés

Daniela Pagés vive actualmente en Montevideo. Estudió Profesorado de Matemática en el Instituto de Profesores Artigas (Uruguay) y enseñó matemáticas a nivel de secundaria durante más de 30 años. Continuó su formación en educación matemática y obtuvo una maestría y un doctorado en Matemática Educativa en el Instituto Politécnico Nacional (México).

Se ha desempeñado como formadora de profesores de matemática durante doce años, especialmente en el área de Didáctica de la Matemática. Actualmente se desempeña como formadora en el Diploma en Matemática, Mención Enseñanza, del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (Uruguay), y como docente de Matemáticas en la Universidad de la República.

Integra un grupo de investigación en la enseñanza de la Probabilidad y Estadística para la formación de profesores de matemática, y otro grupo que se enfoca en la identidad y el conocimiento del profesor.

 <https://orcid.org/0000-0003-2009-4940>

Dirección institucional: Centro Universitario Regional del Este de la Universidad de la República. Av. Cachimba del Rey, CP 20100, Punta del Este, Uruguay
Contribución de autoría: Las autoras escriben en pie de igualdad.

E-mail: danielapages@gmail.com