



INVESTIGACIÓN NARRATIVA COMO MÉTODO DE ANÁLISIS DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE DE TELESECUNDARIA

Erika García Torres, Ricardo Cantoral Uriza
egarciat@cinvestav.mx, rcantor@cinvestav.mx
Departamento de Matemática Educativa, Cinvestav-IPN, México
Básico (Secundaria)

Resumen

El estudio del desarrollo profesional de profesores desde una perspectiva de la identidad profesional, permite analizar la práctica profesional desde una mirada interna, centrada en cómo los profesores de acuerdo a la manera en que se reconocen como tales, determinan y dan sentido a sus prácticas. Este escrito presenta y justifica el uso de la investigación narrativa en matemática educativa como método para analizar las identidades profesionales, en particular, de profesores en servicio de telesecundaria. La pertinencia de analizar la identidad a través de narrativas, radica en reconstruir biografías profesionales que develen elementos identitarios, inmersos en los procesos constitutivos de llegar a ser profesor. En la telesecundaria, debido al rol transversal que desempeña el profesor, es de nuestro interés sistematizar evidencia del saber matemático como elemento identitario en la conformación de la identidad profesional.

Palabras clave: *Identidad profesional, práctica profesional, investigación narrativa, telesecundaria.*

1. INTRODUCCIÓN

Si bien el énfasis de esta comunicación es discutir sobre el uso de la investigación narrativa para el análisis de la identidad profesional, es necesario presentar dicha temática dentro de la problemática de investigación más amplia en que se inscribe. Esta es, el estudio de las identidades profesionales de los profesores en servicio del subsistema de telesecundaria en México. Un estudio de cuáles son y cómo se han constituido, la manera en que norman la práctica profesional y cómo se reconstruyen constantemente, en particular, cuando los profesores participan en una red de trabajo colaborativo.

De este modo, el escrito se divide en dos partes, la primera presenta un panorama de la problemática de investigación y la segunda, centra la discusión en la investigación narrativa como un método de análisis de nuestro objeto de estudio: la identidad profesional.

2. PROBLEMÁTICA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Un fenómeno en el discurso educativo actual, es que se considera al profesor como una figura homogénea y no se reconocen diferencias de orden social, cultural e institucional que matizan la práctica profesional de diversos grupos de profesores. Dentro de una homogeneidad discursiva convive una heterogeneidad de realidades educativas.

Un análisis de la práctica profesional del profesor de los contextos sociales y culturales en la que ésta se sitúa, implica reconocer esas diferencias y acercarse a su realidad desde de su perspectiva, a su identidad, para explicar desde allí cómo se configura su práctica.

Una línea de investigación dentro el campo de la formación de los profesores se relaciona con la “identidad profesional del profesor”, que atiende al creciente interés por entender lo que significa

ser profesor, ¿cómo, cuándo y con quiénes se adquiere la condición de ser profesor? El desarrollo del profesor no puede reducirse a la adquisición de conocimientos, competencias o creencias; y tampoco puede ser estudiado desde una perspectiva de estándares profesionales, pues dicho desarrollo no se da por un proceso lineal o de acumulación de aprendizajes. Existen factores que producen diferencias en la forma como los profesores se desarrollan desde el principio hasta el fin de sus carreras.

El desarrollo de una identidad profesional implica asumir los roles clave, normas y valores de la profesión docente. A su vez, esta visión permite analizar la práctica profesional del profesor desde una mirada interna, centrada en cómo los mismos profesores, bajo las acciones que realizan, dan sentido a su práctica profesional (Akkerman & Meijer, 2011).

Las características principales de la identidad profesional son altamente problemáticas, ya que los profesores no son un cuerpo homogéneo, sino que abarcan varias subculturas profesionales (Ponte, 2010). De este modo, la identidad profesional está modelada de acuerdo a las variables institucionales y contextuales en las que se sitúa.

De acuerdo con Gee (2001), la identidad es “una representación reconocida y compartida que se tiene de uno mismo” (p.99). Este punto de vista corresponde con una visión postmoderna de la psicología, la cual se aleja de una concepción esencialista que atribuye características y atributos innatos al individuo. Según Hall (1999), las identidades nunca se unifican, cada vez están más fragmentadas y sujetas a un constante proceso de cambio y transformación. Se modifica, mantiene y modifica con la interacción (Giménez, 2009) y es una forma de estar en el mundo. Así, no se niega la identidad individual, el énfasis radica en su construcción en una sociedad, por lo que es surge y es parte de una identidad social.

La identidad social se compone de múltiples aspectos, incluyendo el lenguaje, la cultura, grupo social, creencias políticas y religiosas. Se reconstituye permanentemente en el proceso de socialización. Es decir, la identidad no se da, pero continuamente es construida y reconstruida en condiciones de incertidumbre permanente (Berger & Luckman, 1993).

En este sentido, la identidad profesional también es un aspecto de la identidad social, es una esfera constitutiva de ésta. En una persona se admite una multiplicidad de identidades, y una de ellas corresponde a su actividad profesional. En particular, en referencia con la profesión de ser profesor, se utilizará el término de “identidad profesional del profesor”.

Basados en la revisión de la literatura de identidad profesional en relación con los profesores Beijaard, Meijer & Verloop (2004) concluyen que no hay una definición clara sobre el término, sin embargo, Ponte & Chapman (2008) sugieren que la construcción de la identidad profesional del profesor de matemáticas puede verse como la construcción del “profesor mismo” y como una instancia de la identidad social.

En esta investigación se considera que la identidad profesional del profesor de matemáticas es una *construcción social* que emerge y cambia en experiencias sociales significativas, lo cual se aleja de la idea de que ser profesor está definido por un conjunto de elementos preestablecidos necesarios para la profesión.



Por tanto, este estudio se ubica en la línea de investigación de desarrollo profesional desde una perspectiva de la *identidad profesional*. Partiendo del supuesto que la identidad profesional no es única, se analizará su construcción y reconstrucción en un grupo de profesores de telesecundaria.

Esta especificidad de la comunidad de estudio, atiende a problemáticas relacionadas con la falta de identidad profesional en torno a “ser profesor de matemáticas”, en esta modalidad de la educación secundaria.

El modelo de telesecundaria de un profesor por grupo que imparte todas las asignaturas, permite vislumbrar que su rol debe reconceptualizarse. El ser un profesor transversal va conformando cierta identidad profesional, determinante de sus acciones dentro y fuera del aula.

Los profesores de telesecundaria tienen formaciones iniciales diversas, del área de la educación general o pedagogía, o áreas más específicas como de enseñanza media en alguna asignatura. Quienes ingresan a la modalidad realizan un curso básico para familiarizarse con el modelo operativo, pero existe poca reflexión sobre los procesos de incorporación a nuevos campos de conocimiento. La manera en que un profesor que se formó en un área específica puede conformarse como profesor general que también imparta otras asignaturas, las estrategias que desarrolla para asumirse como profesor general que domine todos los campos del saber, por lo tanto reflexionamos sobre ¿qué identidad profesional se está formando y como ésta influye en la práctica profesional?

De modo que, reconociendo que la enseñanza de las matemáticas es una actividad compleja, ¿cómo dirigen ese proceso profesores con formaciones iniciales diferenciadas? El no ser un especialista, sino alguien que integra contenidos, plantea el reto de que los profesores no sean usuarios pasivos de los materiales que disponen.

Desde nuestra postura teórica de construcción de conocimiento matemático, la socioepistemológica, las actividades y prácticas humanas significan y resignifican a los objetos. Se trata de una construcción social de conocimiento matemático. Esta visión teórica reconoce la complejidad de la naturaleza del saber y funcionamiento cognitivo, didáctico, epistemológico y social en la vida de las personas.

Las preguntas de cómo se conoce, qué mecanismos permiten construir y preservar el conocimiento se responden a la luz de la premisa fundamental de que el saber es relativo al contexto. Esta premisa permite aceptar diferentes construcciones y uso del conocimiento de acuerdo a la realidad en la que la construyen los participantes, aunque posteriormente éstos sean legitimados.

En cuanto al conocimiento matemático puesto en funcionamiento en las situaciones de las personas, es de nuestro interés estudiar cómo en la práctica profesional del profesor de telesecundaria, éste usa el conocimiento matemático y favorece su uso en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Una hipótesis es que en la medida en que el profesor problematice el saber, se conformará un elemento identitario en la construcción de su identidad como profesor, sobre cómo se asume y se reconoce; sobre cómo toma decisiones fuera y dentro del aula.

Se *problematiza el saber* al preguntarse ¿de dónde proviene? ¿Cómo vive en la escuela o fuera de ella? ¿Cómo se construye? El saber es considerado como situado al período socio histórico en que se estudia, aunque será la escuela y otras instituciones educativas y sociales las que lo legitimen como saber a enseñar, lo que conforma el *discurso Matemático Escolar* (dME) (Cantoral, Cordero, Farfán & Imaz, 1990). También se problematiza cuando se reconoce que la construcción se significados, uso de argumentos, métodos o instrumentos tienen un carácter situado y son relativos al grupo de estudiantes; se asumen como válidos desde la racionalidad de una comunidad o grupo humano.

El profesor de telesecundaria y sus oportunidades y estrategias de formación continua –formales e informales–, plantea el reto de establecer nuevas dinámicas de interacción que los acerque con colegas y aminore el aislamiento que puedan tener en las comunidades en las que laboran. Uno de los objetivos de la investigación está orientado en esta dirección, en generar un dinámica de trabajo conjunto, de colaboración (Glazer & Hannafin, 2006).

Así, se pretende sistematizar evidencia que responda las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son y cómo se construyen identidades profesionales de profesores de telesecundaria, en relación con las matemáticas?, ¿Cómo se construyen y reconstruyen identidades profesionales de profesores de telesecundaria cuando éstos forman parte de una red de trabajo colaborativo?

3. EL USO DE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA

Una revisión de los métodos utilizados para caracterizar identidades profesionales, apuntó al uso de las narrativas. En algunas investigaciones que estudian la identidad profesional del profesor de matemáticas y otorgan un papel importante al constructo de identidad (Brown & McNamara, 2011; Sfard & Prusak, 2005; Hodges & Cady, 2012; Sommerfeld & Cobb, 2011; Walshaw, 2010; Bjuland, Cestari & Borgersen, 2012; Aydeniz & Hodge, 2011). Emerge como elemento común que para su análisis no basta con realizar entrevistas o analizar situaciones en las que se desempeñan.

En estas investigaciones se recupera la experiencia de los profesores a través de un discurso reflexivo, en el que miran atrás hacia su historia como profesores. Las narrativas son importantes en los estudios de formación de docentes (Heikkinen, 2004, citado en Kaasila, 2007a), pues ellas proveen un punto de vista del proceso personal de convertirse en profesor.

Las personas desarrollan su sentido de identidad al verse a sí mismos como protagonistas de diferentes historias, lo cual emerge de las narrativas (Kaasila, 2007a; Kaasila, 2007 b; Kaasila, Hannula & Lane, 2010). Las personas construyen su identidad en relación con los demás y de acuerdo con estos autores, la identidad del profesor es a la vez una construcción individual y social. La identidad surge en y por medio de narraciones, en un proceso de profunda reflexión y autoevaluación de la identidad pasada, presente y expectativa a futuro.

La narrativa para explorar la identidad se fundamenta en que las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él (Hall, 1999). La narrativa es una historia que habla de una secuencia de eventos que son importantes para el narrador y su audiencia. Una narración tiene un principio, un medio y un fin. Una narración tiene una lógica interna que tiene sentido para el narrador (Denzin, 1989).



Esta postura también se observa en Sfard & Prusak (2005) al considerar que “las identidades pueden ser definidas como las colecciones de historias de las personas” (p.16). Enfatizan la idea de que la identidad es la historia de las personas, contadas no solo en primera persona sino desde el punto de vista de otros. Si A es la persona de que se quiere explorar identidades, B quien indaga (investigador) y C el destinatario (a quien se le comunica los resultados) se admiten las tripletas AAC, BAA, BAC, AAA.

AAC: Contar la historia en primera persona. A le narra a C la historia de sí mismo.

BAA: Contar la historia en segunda persona. B le narra a A lo que infiere de su historia.

BAC: Contar la historia en tercera persona. B narra a C la historia de A.

AAA: A reflexiona sobre su propia historia.

Esto se justifica a nivel de triangulación de la información, pues lo que una persona promulga como cierto de sí misma, puede no ser lo que otros ven.

Como se ha mencionado, las narrativas apuntan a indagar no solo un momento específico de la vida de las personas, sino que adquieren sentido cuando se orientan a las historias de vida de las personas, indagar su pasado, presente y expectativas futuras, a modo de relatos autobiográficos.

Las historias de vida exploran el modo en que el individuo construye y da sentido a su vida en un momento determinado (Reséndiz, 2008), proporcionan una visión panorámica desde el punto de vista de los participantes. Su uso es pertinente ante la imposibilidad de acceder a la información que demanda cierta investigación. En nuestro caso, indagar sobre cómo el profesor se incorporó a la telesecundaria, por qué tomó esa decisión, cómo ha vivido su formación continua en la modalidad, cómo ha evolucionado su relación con las matemáticas y el aprendizaje de sus alumnos, o más aún, por qué decidió ser profesor.

De este modo, el método para indagar estos aspectos se denomina *narrativo biográfico*, pues se indaga en las narrativas, las historias de vida de las personas para reconstruir su biografía. Más que saber solo quién es la persona, lo importante es ubicarlo en su sociedad, explorar en qué sentido habla de sí mismo, sobre su sociedad, comunidad o grupo. En nuestro caso, servirá para obtener factores identitarios detonantes de su identidad profesional.

De acuerdo con (Reséndiz, 2008), hay cuatro formas de conseguir un relato biográfico:

1. Biografías históricas: Acudir a narrativas autobiográficas, diarios, narraciones exhaustivas, informes de la época, archivos históricos.
2. Elaborar un relato: Que el entrevistado o la persona de quien se quiere indagar su biografía, escriba una historia de sí mismo sobre la base de algunas preguntas.
3. Técnica de campo: Realizar entrevistas a modo de diálogo abierto.
4. Participar de y en la vida de la comunidad: Involucrarse en la vida de los entrevistados o de quien se quiere indagar la biografía.

La forma más común es la técnica de campo, es decir, realizar entrevistas abiertas. En primera instancia se le puede pedir al entrevistado que hable en general sobre alguna pregunta específica. Luego se realizan entrevistas consecuentes sucesivas, en las que se le pide retomar y hablar sobre periodos poco abordados.



Los criterios de validez de acuerdo a la misma autora son:

- Criterios externos: Entrevistas repetidas para encontrar discrepancias. Pedir al entrevistado datos, fechas, personas.
- Criterios externos: Confrontación con relatos de otros informantes, confrontación del entrevistado con otros testigos del mismo evento y recopilación de un mismo relato a intervalos.

Estos criterios corresponden a lo que mencionan Sfard & Prusak (2005) con respecto a las diversas formas de contar las historias, en particular, el criterio de validez externo, en donde se retoman las narraciones de otras personas con respecto a la persona de que se quiere reconstruir la identidad profesional.

En nuestra investigación, se están reconstruyendo algunas biografías de los profesores que participan en la investigación, explorando cuatro áreas:

1. *Proyecto de vida personal.* Situaciones personales, familiares o circunstanciales determinantes en la decisión de ser profesor. Qué influencias en el entorno contribuyen a la decisión de ser profesor, ejemplo de los padres, admiración a profesores destacados. En caso de que la profesión de profesor no sea inicial, qué motivó su incursión a ella, necesidades laborales, gusto por la profesión, entre otros. Además, indagar cómo es que la profesión de profesor ha contribuido en sus expectativas y necesidades personales.
2. *Formación inicial.* Indagar sobre profesiones diferenciadas: Si el profesor inicialmente tiene otra profesión, cuál es y qué relación con las matemáticas tuvo en ella. Posición en relación con las matemáticas: Si su formación inicial fue o no como profesor de matemáticas, de qué manera las concibe, cómo las aprendió, cómo considera que deben enseñarse o favorecer aprendizaje en los alumnos. Incorporación al modelo de telesecundaria: Analizar cómo fue su proceso de incorporación a la modalidad, cómo vivió su práctica profesional al inicio, con qué dificultades se enfrentó, cuáles han sido los mecanismos que consideran le permitió adaptarse al contexto.
3. *Práctica Profesional en Telesecundaria.* Rol como profesor: Qué acciones considera pertinentes como profesor en la modalidad, tanto para dirigir el proceso de aprendizaje, como la relación con los alumnos y los colegas de su escuela. Pertenencia social: En qué manera se siente parte y se reconoce como promotor activo en su comunidad. Uso de materiales: Cómo funcionan las diversas herramientas y medios disponibles al momento de planificar sus sesiones, en su aula y en su propio aprendizaje. Posición en relación con las matemáticas: De qué manera ha evolucionado su aprendizaje con respecto a las matemáticas a medida que va desarrollando su labor docente. Relación con sus alumnos: Qué dinámicas de interacción promueve en su aula, qué influencia tienen en los alumnos. Espacios de formación continua en los que ha participado: Qué oportunidades de desarrollo ha tenido, en cuántos y cuáles cursos ha participado, cómo considera que han influido en su práctica, cómo concibe que deberían ser esas oportunidades de desarrollo personal, qué aspectos propios de la telesecundaria deben favorecerse en dichos espacios.
4. *Experiencias en la red de trabajo colaborativo:* Cómo perciben su aporte en la red, qué considera que recibe de los demás participantes, qué expectativas se cumplen y cuáles no, cómo concibe esa dinámica de interacción como aporte a su aprendizaje y por ende a su práctica.

4. REFLEXIONES FINALES

El uso de narrativas se realiza en tres momentos: antes, durante y después de implementar un *trabajo colaborativo en red*. El indagar antes, se refiere a realizar unas entrevistas para tener relatos iniciales con algunos profesores. El durante y después, se refiere a realizar un seguimiento para identificar la influencia del trabajo en red en la conformación de identidades. Se optará por



analizar algunos estudios de caso, con la intención de caracterizar rasgos identitarios comunes, es decir, encontrar puntos de encuentro en los estudios de caso, que indiquen regularidades en la identidad profesional del profesor de telesecundaria.

El uso de narrativas en la investigación para analizar la identidad profesional, se torna un método sistemático de análisis de información, que apunta a la obtención de biografías profesionales.

La identidad es creada, más que revelada en la narrativa, pues son los investigadores quienes co-construyen significados. Esto a través del análisis de las realidades contradictorias en las narrativas de los profesores. Las identidades de los profesores que construyen de sí mismos se hacen a través de las declaraciones, intereses y aportes de los demás.

5. REFERENCIAS

- Akkerman, S. & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Aydeniz, M. & Hodge, L.L. (2011). Is it dichotomy or tension: I am a scientist. No, wait! I am a teacher! *Cultural Studies of Science Education*, 6 (1), 165-179. doi: 10.1007/s11422-009-9246-x
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teacher and Teacher Education* 20, 107-128.
- Berger, P. & Luckman, T. (1993): *La Construcción Social de la Realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Bjuland, R., Cestari M.L. & Borgersen, H. (2012). Professional mathematics teacher identity: analysis of reflective narratives from discourses and activities. *Journal of Mathematics Teacher Education* 15 (2).doi: 10.1007/s10857-012-9216-1
- Brown, T. & McNamara, O. (2011). *Becoming a mathematics teacher: identity and identifications*. Mathematics Education Library: Springer.
- Cantoral, R., Cordero, F., Farfán, R. & Imaz, C. (1990). Calculus-análisis: Una revisión de las investigaciones recientes en educación. En R. Cantoral, F. Cordero, R. Farfán y C. Imaz (Eds.). *Memorias del Segundo Simposio Internacional sobre Investigación*.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive biography*. *Qualitative research methods series*. Newbury Park: Sage.
- Gee, J. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education* 25, 99-125.
- Giménez, G. (2009). *Identidades Sociales*. México: Intersecciones.
- Glazer, E. M. & Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education* 22, (2). 179-193. doi: 10.1016/j.tate.2005.09.004
- Hall, S. (1999). ¿Quién necesita 'identidad'? En S. Hall & P. du Gay (Coords.). *Cuestiones de Identidad cultural*, (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Hodges, T. E., & Cady, J. A. (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
- Kaasila, R. (2007a). Using narrative inquiry for investigating the becoming of a mathematics



- teacher. *ZDM Mathematics Education* 39.205–213. doi:10.1007/s11858-007-0023-6
- Kaasila, R. (2007b). Mathematical biography and key rhetoric. *Educational Studies in Mathematics*, 66, 373-384. doi: 10.1007/s10649-007-9085-1
- Ponte, J.P. & Chapman, O. (2008). Preservice mathematics teachers' knowledge and development. In L. English, M. B. Bussi, G. A. Jones, R. A. Lesh, B. Sriraman, & D. Tirosh (Eds.), *Handbook of international research in mathematics education*. New York, NY: Routledge.
- Ponte, J. P. (2010). Mathematics teachers' professional development and identity in a distance education setting. In G. Anthony & B. Grevholm (Eds.), *Teachers of mathematics: Recruitment and retention, professional development and identity* (pp. 145-155). Kristiansand, Noruega: SMDF - SvenskFöreningförMatematikDidaktiskForskning.
- Reséndiz, R. R. (2008). Biografía: proceso y nudos teóricos-metodológicos. En M.L. Tarrés (Ed.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 135-170). México, D.F: Flacso.
- 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.
- Sommerfeld, M. & Cobb, P. (2011). Negotiating Identities for Mathematics Teaching in the Context of Professional Development. *Journal for Research in Mathematics Education*, 42 (3), 270-304.
- Walshaw, M. (2010). Mathematics pedagogical change: rethinking identity and reflective practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13 (6), 487-497. doi: 10.1007/s10857-010-9163-7