

# Resignificación de la práctica docente del profesor de matemáticas

Ana Luisa Gómez Blancarte <sup>1</sup>  
Martha Leticia García Rodríguez <sup>2</sup>

## RESUMEN

En este Grupo de Trabajo Temático #15 se plantea la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente del profesor de matemáticas, a fin de comprender y estudiar sus acciones dentro de los diferentes contextos en los que participa y que dan lugar a experiencias de significado que cobran vida en su práctica de enseñanza, a la cual permiten mejorar. Buscamos comprender la participación de los profesores en procesos sociales que proporcionan un contexto adecuado para su aprendizaje y, en consecuencia, para resignificar su práctica docente

## PALABRAS CLAVE

Práctica docente, Resignificación, Profesor de matemáticas.

---

<sup>1</sup> algomez@ipn.mx  
Instituto Politécnico Nacional, México  
<https://orcid.org/0000-0002-8837-8643>

<sup>2</sup> mlgarcia@ipn.mx  
Instituto Politécnico Nacional, México  
<https://orcid.org/0000-0003-2435-1334>

Gómez Blancarte, A. L., & García Rodríguez, M. L. (2024). Resignificación de la práctica docente del profesor de matemáticas. En M. Sánchez Aguilar, M. del S. García González, & A. Castañeda (Eds.), *Perspectivas actuales de la Educación Matemática* (pp. 501–506). Editorial SOMIDEM. <https://doi.org/10.24844/SOMIDEM/S3/2024/01-59>

### **Foco del Grupo de Trabajo Temático**

El Grupo de Trabajo Temático #15 (GTT15) se constituye para generar conocimiento sobre la participación de los profesores en diferentes prácticas y cómo estas influyen en la enseñanza y en la educación matemática en general. Las acciones que el profesor realiza en diferentes prácticas favorecen la reflexión de su propia práctica de enseñanza y dan lugar a su resignificación.

La práctica docente del profesor o profesora de matemáticas suele asociarse con diferentes tareas (como planificar la clase, evaluar, organizar actividades académicas) que ellos realizan para gestionar su enseñanza dentro del aula. No obstante, esto es una práctica de enseñanza que es parte de otras prácticas que los profesores realizan. Por ejemplo, señalan Miranda y Gómez-Blancarte (2018), los profesores participan con sus colegas en las academias (práctica de academia), asisten a cursos, talleres o programas de desarrollo profesional (práctica de capacitación) y colaboran con las gestiones administrativas de su institución (práctica de gestión). Los profesores realizan estas y otras prácticas fuera del salón de clases, pero su participación en ellas influye en su práctica de enseñanza y permiten que esta evolucione (Miranda & Gómez-Blancarte, 2018).

Este GTT15 plantea la necesidad de reflexionar sobre la práctica docente del profesor, a fin de comprender que ésta no se limita a una enseñanza dentro del aula, sino que es en esa enseñanza en donde el profesor se resignifica entorno al aprendizaje que ha adquirido por su participación en diferentes prácticas.

### **La práctica docente desde una perspectiva social**

La práctica docente forma parte de una trama compleja que, de acuerdo con Fierro et al. (2000), se sustenta en múltiples relaciones; algunas de ellas involucran al profesor, a los alumnos, a los padres de familia, a otros profesores, a los directivos y a otros miembros de la comunidad escolar. Además, el profesor se vincula con el conocimiento disciplinar, con la institución escolar, con las situaciones que acontecen en la sociedad y con los valores personales, entre otros. De lo anterior, es posible definir la práctica docente como:

Una práctica social objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso — maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia—, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (Fierro et al., 2000, p. 21)

Dado que la actividad del profesor se realiza en un tiempo y lugar específico, también se relaciona con los factores económicos, políticos y culturales que conforman el contexto social en que lleva a cabo su actividad profesional.

Esta última es influenciada por sus valores personales, sociales e institucionales, e incide de forma indirecta en la conformación de un modelo de sociedad (Fierro et al., 2000).

Como señalan Fierro et al. (2020), la práctica docente se sustenta en múltiples relaciones en las que intervienen significados, percepciones y acciones, por ello es una práctica social asociada a la participación del profesor y a los diferentes papeles que este juega dentro del proceso educativo y social. En este sentido, desde la perspectiva de Wenger (2001), asumimos que la práctica docente es social porque, por un lado, está inmersa en un contexto que le otorga una estructura, y, por otro lado, los profesores como individuos crean relaciones sociales para darle un significado a lo que hacen en esa práctica.

Para comprender cómo la práctica de enseñanza se vincula con otras prácticas (de capacitación, gestión y academia) en la que el profesor participa, Miranda y Gómez-Blancarte (2018) proponen los conceptos de objetos limitáneos y correduría, tomados de Wenger (2001), para explicar las formas de conexión entre las prácticas. Estos conceptos involucran formas de participación que el profesor realiza para interconectar las diferentes prácticas, y con ello resignificar su práctica docente.

### **Resignificación de la práctica docente**

Hemos argumentado que la práctica docente va más allá de la práctica de enseñanza. Sin embargo, esta es fundamental porque es el lugar “donde el profesor da sentido” (Miranda & Gómez-Blancarte, 2018, p. 292) a las experiencias de significado que vive en las otras prácticas. Las experiencias de significado, de acuerdo con Wenger (2001), se originan de un compromiso con las prácticas en las que participamos, sean cotidianas o novedosas, y en la relación con los demás.

Para Molina Valencia (2013), resignificar “es volver a significar, regresar al punto de partida de un proceso que requiere ser repensado para generar cambio o transformación” (p. 44). El mismo autor sostiene que la resignificación cobra sentido cuando su fin es mejorar la realidad, convertirla en una manera diferente a la forma como inicialmente se había pensado, por lo que, señala, no tendría sentido llevar a cabo un proceso de resignificación cuando la realidad cumple con el propósito planteado.

En su quehacer cotidiano, los profesores brindan respuesta a diferentes manifestaciones de las relaciones en las que están involucrados. Por ejemplo, buscar estrategias para abordar los contenidos temáticos de los cursos que imparte, para explicar un tema cuando identifica dificultades en los estudiantes o para incorporar las tecnologías digitales en el aula. La reflexión pedagógica es el proceso reflexivo que les permite dar respuesta a esas manifestaciones y convertir una situación imprevista en una oportunidad

que genere nuevos aprendizajes. Esta reflexión se convierte en el punto de apoyo para que los profesores actualicen sus conocimientos y estrategias didácticas, y reelaboren los significados de su práctica docente (Berrio, 2019); es decir, que realicen una resignificación de esta.

Si bien, Segura Castillo (2012) no se refiere explícitamente al término resignificación, este se encuentra implícito cuando explica que, en su ejercicio profesional, el profesor asume muchos roles que van más allá de impartir lecciones (práctica de enseñanza). Señala que para dar respuesta a diferentes situaciones que emergen al asumir varios roles en su quehacer profesional requiere de procesos de reflexión en torno a su práctica, para reconocer los problemas que presentan los estudiantes y, de ser necesario, innovar y buscar soluciones acordes a la situación que se presente, en pro de mejorar su práctica docente y contribuir a generar un sistema educativo de calidad.

Así, en este GTT15 nos referimos a la resignificación de la práctica docente como una manera de comprender y estudiar las acciones del profesor de matemáticas dentro de los diferentes contextos en los que participa, y que dan lugar a experiencias de significado que cobran vida en su práctica de enseñanza, a la que permiten mejorar. Desde esta perspectiva, el acto de enseñar también es un acto de aprender, “el aprendizaje de los profesores mejora a medida que participan en comunidades relacionadas con su práctica de enseñanza. Precisamente mejorando su práctica, los profesores expresan lo que aprenden en [otros] contextos” (Gómez-Blancarte & Miranda, 2021, p. 635).

### **Ejemplos de investigaciones acordes con el foco del GTT15**

A fin de ejemplificar los tipos de estudios que pueden contribuir al foco del GTT15, ofrecemos una descripción de dos investigaciones.

#### **Ejemplo 1. Decisiones de profesores en reuniones de academia**

Se trata de una investigación de tesis de maestría realizada por Pérez Jiménez (2020). En este estudio, el autor analiza las decisiones de un profesor miembro de la Academia de Métodos Numéricos (AMN) en una institución educativa del sector público. El profesor en estudio participaba en al menos tres prácticas: enseñanza, capacitación y academia. En la primera, el profesor impartía la unidad de aprendizaje de Métodos Numéricos a estudiantes de 2º semestre de ingeniería en Sistemas Automotrices. En la segunda, el profesor cursaba sus estudios de Doctorado en matemática Educativa, y en la cuarta, era miembro y coordinador de la AMN. Cabe mencionar que el profesor contaba con una experiencia de 8 años en impartir la unidad de aprendizaje de Métodos Numéricos.

En esta investigación se puede apreciar cómo el profesor propone a los miembros de la AMN modificar las estrategias didácticas y de evaluación

(práctica de enseñanza), una de las funciones de las academias (práctica de academia). Las nuevas estrategias que el profesor plantea a los miembros son propuestas que emergen de los enfoques teóricos y metodológicos que él estaba estudiado, al paralelo de práctica de academia y enseñanza, en un programa de Doctorado en Matemática Educativa (práctica de capacitación). Así pues, la investigación informa de las decisiones que el profesor va tomando, junto con el resto de los miembros de la AMN, para diseñar estrategias que les permitan mejorar su práctica de enseñanza y de evaluación. Además, da cuenta de cómo esas decisiones están influenciadas por el aprendizaje y la experiencia que el profesor ha adquirido en las otras prácticas en las que participa. En este sentido, las relaciones entre los significados que el profesor ha adquirido en su Doctorado y la experiencia de los colegas de la AMN quedan plasmados en sus acuerdos para modificar las estrategias didácticas y de evaluación, y son evidencia de la resignificación de la práctica docente del profesor.

### **Ejemplo 2. Resignificación de la práctica docente de un profesor durante un proceso de formación**

El trabajo de Ojeda Silva (2022) ejemplifica las relaciones de la práctica docente en las que intervienen los significados, percepciones y acciones referidas por Fierro et al. (2020), así como la participación de un profesor en diferentes prácticas: enseñanza, capacitación y gestión. Durante su práctica de enseñanza, el profesor estableció una relación con un grupo de estudiantes de bachillerato a través de foros virtuales en un curso de álgebra que se encontraba impartiendo, y con el saber específico de generalización de patrones numéricos. Además, se encontraba inscrito en un programa de estudios de Maestría en Matemática Educativa (práctica de capacitación), donde también se identifica una relación con un saber específico, una reflexión sistematizada sobre su propia práctica de enseñanza, a partir de la aproximación teórica de la mirada profesional.

Además de las prácticas anteriores, el apego a las normas institucionales (práctica de gestión), que en la educación virtual cuentan con características específicas en la interacción profesor-alumno y en entornos preestablecidos, motivaron y orientaron una reflexión pedagógica que lo condujo a una resignificación de su rol como profesor. De esta manera, el profesor trascendió las limitaciones institucionales y actualizó sus estrategias didácticas mediante actividades en foros de discusión, evidencia de una resignificación de su práctica docente.

### **Comentarios finales**

El GTT15 se ha constituido a fin de generar conocimiento sobre las distintas prácticas en las que participa el profesor de matemáticas y su influencia en

la enseñanza de las matemáticas. Busca contribuir al estudio de la educación del profesor y de la profesora de matemáticas como individuos que aprenden dentro de diferentes contextos sociales en los que se involucran y coparticipan. Más allá de entender el aprendizaje como estructuras y procesos cognitivos, buscamos comprender la participación de los profesores en los procesos sociales que proporcionan un contexto adecuado para su aprendizaje. Invitamos a todos los interesados en la educación matemática a contribuir al foco de atención de este GTT15.

## REFERENCIAS

- Berrio, A. (2019). Resignificación pedagógica: reinención de la educación. *Revista Palabra Palabra que Obra*, 19(2), 256–269. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.19-num.2-2019-2547>
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós.
- Gómez-Blancarte, A. L., & Miranda, I. (2021). Participation and reification: Two basic design principles for mathematics professional development programs. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 21(3), 625–638. <https://doi.org/10.1007/s42330-021-00175-1>
- Miranda, I., & Gómez-Blancarte, A. L. (2018). La enseñanza de las matemáticas con el enfoque de la Teoría de Comunidades de Práctica. *Educación Matemática*, 30(3), 277–296. <https://doi.org/10.24844/EM3003.11>
- Molina Valencia, N. (2013). Discusiones acerca de la resignificación y conceptos asociados. *Patrimonio: Economía Cultural y Educación para la Paz*, 3(2), 39–63. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/26872>
- Ojeda Silva, O. A. (2022). *La mirada profesional del docente en actividades de generalización de patrones numéricos con estudiantes del bachillerato tecnológico a distancia del IPN*. [Tesis doctoral, Instituto Politécnico Nacional]. Repositorio de CICATA Unidad Legaria. <https://bit.ly/47dWp7y>
- Pérez Jiménez, W. H. (2020). *Decisiones de profesores en reuniones de academia: un análisis entre experiencia y competencia*. [Tesis doctoral, Instituto Politécnico Nacional]. Repositorio de CICATA Unidad Legaria. <http://bit.ly/3QGuDej>
- Segura Castillo, M. A. (2012). Construcción de competencias requeridas en la investigación educativa y la sistematización de la docencia, según las percepciones de estudiantes de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria de la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 77–92. <http://doi.org/10.15359/ree.16-3.4>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad* (G. Sánchez-Barberán, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1998).