



BIOGRAFÍAS DEL SER DOCENTE

Neftalí Secundino Sánchez

Julia Minerva Guzmán Blas

Laufén Santana Flores

Área 9: Sujetos de la educación.

Línea temática: 7.

Resumen:

Estudios respecto al desarrollo de las experiencias docentes de profesores de nuevo ingreso al magisterio, habiéndose formado en disciplinas no necesariamente afines a la de formación docente, son extraordinariamente escasos. Diversa literatura científica (Bullough, 2000), se centra en analizar el proceso de convertirse en profesor de aquellos principiantes con antecedentes en instituciones de formación explícitamente docente.

Este trabajo se centra en indagar, en lo que respecta a la experiencia de nuevos docentes, para convertirse en profesores, sus procesos de inserción, *permanencia y desarrollo*, cuyas características es su egreso de disciplinas no vinculadas directamente con la docencia. Para ello se ha optado por elegir una estrategia discursiva que apuesta por recuperar las historias de las que van dando cuenta narrativamente los profesores participantes en el estudio, así como conferir importancia a aspectos y sucesos biográficos de sus periplos de vida desde etapas tempranas. Tiene por propósito general “Comprender los procesos a través de los cuales los nuevos profesores conforman la experiencia de ser docentes”.

Los resultados preliminares por ahora establecen que el proceso de convertirse en profesor, es un asunto de constitución mutua entre agencia y diálogo, destacándose un proceso sociocultural de diversas influencias. La constitución del ser docente resulta tributaria de insumos provenientes de diferentes escenarios: la biografía personal, grupos de pares, amigos, maestros, escuela de procedencia, contexto familiar.

Palabras clave: Nuevos profesores, teoría sociocultural, trayectorias discontinuas, portafolio biográfico.

Introducción

Presentamos resultados preliminares de un proyecto en marcha, con nuevos profesores y sus procesos de convertirse en docentes. El proyecto general explora dos dimensiones: la trayectoria profesional y la dimensión biográfica. Este reporte aborda la segunda dimensión. El objetivo general consiste en Comprender los procesos a través de los cuales los nuevos profesores conforman la experiencia de ser docentes.

Es un estudio inicialmente exploratorio, en el sentido de que buscamos, siguiendo lo planteado por Kerlinguer y Lee (2002) “descubrir variables significativas en la situación de campo” (p. 529). Plantea aprovechar los datos recabados en esta primera fase, para proceder a una lectura de la realidad encontrada, aplicando algunas reflexiones desde la perspectiva de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002) en torno a comenzar con un área de estudio y permitir que “la teoría emerja de los datos” (p. 14).

Las preguntas de investigación giran alrededor del eje de la construcción biográfica, que subraya la idea de indagar ¿cómo elabora el principiante la experiencia de convertirse en docente? ¿Cómo influyen los contextos de inserción en sus biografías personales? ¿Qué rasgos de su biografía personal y familiar se convierten en elementos de su hacer docente? ¿Qué elementos de la cultura escolar, tradiciones y prácticas pedagógicas – reuniones oficiales, consejos técnicos, etc), historias locales, influyen en la conformación de sus experiencias centrales?

Referentes teóricos y dimensiones del estudio

Elaboramos una versión teórica que integra premisas de la perspectiva sociocultural, esta plantea que todas las funciones superiores, como la “atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos (...) se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotski, 1988, p. 94). Vygotski explica el problema de la relación entre lo interno y externo acudiendo a la ley general del desarrollo cultural, cuya propuesta central es la idea de una génesis social del pensamiento. Por ello comprenderá, que toda función psicológica aparece dos veces “primero a nivel social, y más tarde a nivel individual” (ibid., p. 94).

En la formación del pensamiento de Vygotski, las ideas teóricas de Marx y Engels jugaron un papel muy importante, llevando el razonamiento del primer autor, de que los cambios históricos que se producen en la sociedad repercuten en la vida mental, para aplicarlos a las cuestiones psicológicas específicas (Cole y Scribner, 1988, p. 25), y en el caso del segundo, el concepto de herramienta, particularmente la función mediadora “en la interacción hombre-ambiente” (ibid., p. 26), enfatizando desde estos posicionamientos que “el mecanismo del cambio evolutivo del individuo halla sus raíces en la sociedad y la cultura” (p. 26).

Wertsch (1993), ha optado, en una ya dilata obra, por emplear el término sociocultural para “comprender cómo se ubica la acción mental en escenarios culturales, históricos e institucionales” (p. 33). Emplea esta expresión “con el fin de reconocer las importantes contribuciones de diversas disciplinas y escuelas del pensamiento al estudio de la acción mediada” (ibid., p. 33). Según este autor, en esta perspectiva se podía reconocer tres temas articulados:

1. La confianza mostrada por Vygotski en el análisis genético o evolutivo,
2. La afirmación de que las funciones mentales superiores del individuo derivan de la vida social,
3. La idea de que la acción humana, tanto en el plano individual como en el social, está mediada por herramientas y signos.

Sin abundar mucho en la descripción de cada uno de estos puntos, agregaremos que con respecto al primero, Vygotski (1988) sostenía que era “posible comprender muchos aspectos de las funciones mentales sólo si se comprenden su origen y las transiciones por las que ha pasado, [el llamado dominio genético]” (p. 36).

Destaca la importancia atribuida al desarrollo del individuo [ontogénesis], en particular del individuo durante su infancia. Y por otra parte, lo que parece ser una absoluta confianza que tenía al papel jugado por las herramientas en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores como una particularidad de lo humano, al sostener que estas funciones estaban mediadas por herramientas.

Se ocupa del tema de la microgénesis, considerando con ello dos tipos de desarrollo, el que está relacionado con aspectos emergentes de procesos mentales derivados de eventos casuísticos o simples, como una sesión de entrenamiento por ejemplo, y la presencia frecuente de un acto psicológico simple en lapsos muy breves.

Cole (1999), por su parte, identifica tres conceptos clave como principios básicos de la psicología cultural-histórica.

1. **Mediación de artefactos.** Según este concepto, “los procesos psicológicos superiores (pensamiento, memoria lógica) surgieron simultáneamente con una nueva forma de conducta en la que los individuos modificaban los objetos materiales como medio para regular sus interacciones con el mundo y entre sí” (p. 107).
2. **Desarrollo histórico.** Además de utilizar y hacer de herramientas, “los seres humanos redescubren en cada generación las herramientas creadas; [entendiendo la cultura, en este sentido, como la], reserva entera de artefactos acumulados por el grupo social en el curso de su experiencia histórica” (Ibid, 108).
3. **Actividad práctica.** El análisis de las funciones psicológicas humanas debe basarse en las actividades cotidianas de los seres humanos.

Wertsch (2003), da una importancia capital al empleo de instrumentos culturales [supuesto sociocultural], en la acción mediada. En sus estudios se interesa por el empleo del habla “por parte de las personas en el curso de unas formas particulares de acción, recogiendo la herencia vygostkiana en el interés en la capacidad y función mediadora del habla” (ibid., p. 117).

Apropiación y práctica

La perspectiva sociocultural nos remite, asimismo, a una teoría del aprendizaje que enmarca la discusión sobre la enculturación, estableciendo que la “actividad laboral productiva del ser humano (...) se desarrolla en condiciones de colaboración e interacción social entre las personas” (Leontiev citado en Wells, 2001, p. 39). Para Leontiev, un discípulo adelantado de Vygotski:

el ser humano asume la experiencia de la humanidad en los procesos interpsicológicos de interacción en el contexto de la actividad (trabajo) porque esto se codifica en los instrumentos que se emplean y, sobre todo, en el instrumento semiótico del habla externa (ibid., 40).

En este mismo sentido Vygotski “afirmaba que las capacidades del ser humano para actuar, pensar, sentir y comunicar (...) dependen fundamentalmente de las prácticas y los artefactos, que se adquieren en el curso de la actividad conjunta orientada a objetivos” (ibid., 149). Para él:

la apropiación de artefactos y prácticas culturales supone un ciclo continuo de tres etapas, a las que corresponde una triple transformación (...) se da una transformación del que aprende (...) se da una transformación del propio artefacto (...) al emplear el artefacto para mediar en posteriores acciones, se da una transformación de la situación en la que el que aprende actúa (ibid., 152).

Metodología

Para el análisis de la información empírica empleamos la investigación biográfico-narrativa. Esta metodología “permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los docentes” (Huchim, D., Reyes, R., 2013, p. 2). Para otros autores la narrativa designará “la cualidad estructurada de la experiencia vista como relato; (...) pautas/formas de construir sentidos, a partir de hechos temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos” (Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M., 2001, p. 17).

Caracterizamos de igual modo, la perspectiva biográfica desde las consideraciones aportadas por los trabajos de Kelchtermans, G., y Vanderberghe, R. (1996), quienes consideran a esta como “narrativa, contextualizada, interaccionista, constructivista y dinámica” (p. 4). Para estos autores las historias profesionales son de “carácter retrospectivo, en las cuales el desarrollo de los docentes es reconstruido como resultado de procesos interactivos dinámicos del individuo con los contextos específicos de las escuelas en un periodo de tiempo histórico” (ibid., p. 4). Esto permite una comprensión contextualizada del desarrollo profesional de los docentes en el tiempo y espacio.

Para la sistematización y análisis del material empírico adoptamos la idea de Portafolio Biográfico, de De Carlo (2014, 2016), para dar cuenta de todos los elementos aportados por el material colectado, y como instrumento de evaluación de la experiencia (p. 140). La idea de Portafolio Biográfico, posibilita, según De

Carlo: “al actor de la experiencia tomar en cuenta al mismo tiempo diferentes temporalidades y múltiples dimensiones de su vida [y al investigador] analizar las diferentes dimensiones, con las narraciones que las acompañan” (De Carlo 2014, p. 142). Enseguida sintetizamos la información en mapas conceptuales que dan cuenta de diversas influencias en la construcción del ser docente y que posibilitan al mismo tiempo concretar formas específicas de análisis.

Escenarios y participantes

La primera fase de la investigación de la que aquí se incluyen los primeros resultados empezó durante el mes de noviembre de 2018. Participaron dos profesoras.

Profesora 1 (P1), tiene 33 años de edad, estudió la carrera de Intervención Educativa, en la Universidad Pedagógica Nacional, con una línea terminal especializante en Educación Inclusiva. Imparte clases en un Centro de Atención Múltiple (CAM) en Acapulco, que atiende niños con diferentes discapacidades, la intelectual entre ellas. Ingresó a la docencia mediante un interinato de cinco meses, antes de ser promovida a través de examen de oposición. Para efectos de este reporte se analiza una entrevista, y una clase videograbada. Durante la entrevista y la videograbación contaba con 8 años de experiencia, los últimos cinco en la instancia donde fue grabada.

Profesora 2 (P2), tiene 32 años, es como la (P1), Licenciada en Intervención Educativa, con especialización en Educación Inclusiva, trabaja en una escuela particular donde asisten niños de altos ingresos económicos de sus padres. Imparte clases de español a niños de segundo y sexto grados. Su experiencia docente tuvo lugar 9 años atrás cubriendo un interinato de un año en un preescolar de educación especial pública, más tarde en una guardería con niños de preescolar, posteriormente logró una breve experiencia en una empresa que ofertaba cursos de lectura rápida. Durante la entrevista contaba con 5 años en la institución privada; de ella se analizan datos de un reporte inicial de tesis y tres reportes sobre sus experiencias laborales.

Análisis de los resultados

La metodología de análisis que utilizamos estableció en principio una ruta en la que se analizó cada caso en forma individual, se exploraron las dimensiones que conforman su experiencia, y que representan las cartografías de cada una de ellas; de ello derivó un mapa conceptual para cada una de las participantes. Introducimos con ello la perspectiva biográfica aportada, como citábamos líneas arriba, por los trabajos de Kelchtermans, G., y Vanderberghe, R. (1996), quienes consideran a esta como “narrativa, contextualizada, interaccionista, constructivista y dinámica” (p. 4).

La primera exploración que se basó en las entrevistas en el caso de las dos profesoras, y adicionalmente la tesis inicial, y los reportes laborales, de la profesora 2, pone al descubierto un conjunto amplio de aspectos que configuran el proceso de convertirse en docentes de cada una de las participantes. Interactúan diversas historias, ninguna proviene de familias con antecedentes docentes, aparecen ideas seminales tempranas en las que se funda la expectativa de ser docentes, las amistades en una etapa escolar prematura, apoyo

familiar, los maestros, las prácticas profesionales durante la formación. Elementos que se irán entrelazando con experiencias docentes puntuales durante la trayectoria escolar. Estos aspectos contribuirán a alimentar la biografía docente de cada profesora e interactuarán con acontecimientos de diversa naturaleza una vez emprendida la búsqueda adulta por ser docentes. Cada una de las participantes vive su propio periplo. Las experiencias narradas dibujan trayectorias en las que van buscando tanto lugares como escuelas donde establecerse. La ruta recorrida les permite experimentar experiencias en nuevos escenarios, cada “contexto es la escena para el pensamiento” (Frawley, 1999, p. 137). Nos demostrarán que no hay viaje sin aprendizaje: desde saber encarar una negativa de cambio, o establecer nuevas relaciones de trabajo en cada escuela de recaída.

A esta búsqueda inicial de ser docente le siguió el análisis de una clase videograbada, de la profesora 1, en la búsqueda de internarnos en el mundo de la experiencia del ser docente en el contexto de la actividad práctica, y como complemento al perfil general. En ella, considerando el alcance exploratorio del proyecto y la perspectiva fundamentada de permitir que “la teoría emerja de los datos”, se describen las acciones de la docente, identificando los principales componentes de un proceso de enseñanza y aprendizaje a los que aluden, Coll, C. Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. (1992):

Objetivos educativos concretos, utilización de un determinado material, determinadas actuaciones del alumno sobre el material en torno a los objetivos y contenidos propuestos por el enseñante, determinadas expectativas del enseñante a propósito de las actuaciones del alumno, posibilidades de proceder a una evaluación de actividades del alumno en función de las expectativas del enseñante (p. 192).

El ser docente, profesional de muchos orígenes

Los análisis del material empírico nos permiten identificar elementos de diversa naturaleza en la configuración de la experiencia de convertirse en docentes. De las entrevistas realizadas a las dos profesoras emergerá un elemento común ligado a acontecimientos biográficos tempranos, experiencias lúdicas y de crianza familiar. La profesora 1 reconoce que *“desde siempre, como desde los seis años. De hecho, recuerdo que tenía mi proyecto de vida desde el cuarto año”, “Era la mayor de mis hermanos y de mis primos, y luego decían la que sabe leer que nos ayude con la tarea. Y yo creo que desde ahí fue”*. El caso de la profesora 2 refiere a una cierta predisposición a la docencia, amor por los niños *“si he sido muy niñera por ejemplo tenía a mis primitos, los cuidaba y estaba ahí con ellos jugando, ahorita ya no me da tiempo, pero si era de que iban a mi casa y sacaba esto para jugar, para pintar y luego se quedaba algún primo en mi casa, y como que si fui muy niñera, de estar cuidando niños chiquitos, jugando con ellos”*.

Luego veremos añadidos decisivos, aportados durante la propia carrera:

“me acuerdo mucho de unas clases, no me acuerdo de que maestra fue, la forma de trabajar en grupos, las técnicas de grupo” (P2), “cuando vinieron las prácticas ya estaba más contenta y decía ya estoy en el aula, por azares del

destino me toca audición y con la maestra que llevé audición de prácticas me dijo ¿sabes lenguaje de señas?, le dije no, ella me dijo, yo tampoco. Apenas me dieron el aula, el grupo, y tienes una semana para aprender” (P1).

Trayectorias Discontinuas

En el proceso de convertirse en profesoras se entrecruzan trayectorias discontinuas, como otro elemento significativo, que van aportando significado y aprendizajes. Los periplos incluyen desplazamientos, estancias temporales cortas:

“cubrí un primer interinato”, “me fui cinco meses y medio” (P1), “estuve en el programa de escuelas de tiempo completo, creo que un año o dos”, “había estado en guarderías, estuve impartiendo por ejemplo un curso de lectura” “entré a una empresa, impartía un curso de lectura” (P2).

Pero las trayectorias no sólo aportarán conocimientos docentes, incluyen también experiencias de cómo lidiar con la incertidumbre, como expresa la P1, a su compañera de aventuras, al tratar de renovar un interinato *“fuimos a dejar papeles, yo le dije que ya nos habían dicho que no y ella me dijo vamos, total que más da, y yo le decía no”,* o como en el caso de la profesora 2, experiencias que contribuirán a la vocación puntual de su ejercicio, al iniciarse en la docencia *“estuve impartiendo por ejemplo un curso de lectura”, “me enseñaron a impartir las tutorías”.*

La docencia en la acción

La clase que se describe pertenece a la docente 1. Recordaremos que se trata de una docente que trabaja en un CAM de educación especial público, desde hace 5 años. El entorno de la clase es un aula donde se aprecian sobre las paredes distintos portadores con mensajes de texto y sobre todo con imágenes coloreadas. Especialmente se muestra un paquete de globos azul marino, que representa, como advierte la profesora, que se debe a la semana del autismo. Un librero con diferente material didáctico. Al frente un pizarrón convencional verde. En el espacio del salón se distribuyen en forma de herradura, butacas para un total de 8 alumnos, todos adolescentes. Apoya a la maestra una psicóloga prestadora de servicio social. La grabación inicia con la maestra presentando a la investigadora su plan de clase.

La clase dura 65 minutos y está integrada por dos actividades: un ejercicio de escritura y uno de pintado. La maestra comienza declarando el objetivo de la clase: se trabajará la letra M, anotándola decididamente en el pizarrón; este lo ha segmentado previamente con líneas verticales asignando cada espacio para una sílaba con cada una de las cinco vocales del alfabeto (ma, me, mi, mo, mu).

La clase adopta una perspectiva de corte onomatopéyica, como nos había advertido en una conversación informal, resulta muy eficaz tratándose de niños con discapacidad intelectual. El primer ejercicio de escritura discurre adoptando un triple patrón discursivo de demanda de la maestra, respuesta de los alumnos y

retroalimentación de la docente. Irá solicitando a cada alumno que pase al pizarrón a pegar una imagen que contiene referentes de alimentos (mango, mermelada), animales marinos (medusa), insectos (mariposa), cuya variedad se espera refuerce el aprendizaje de la letra M. Cada instrucción sucede alternativamente con insistentes llamadas de atención, debido a la alta conducta disruptiva de la mayoría de los alumnos al hablar, pararse, salidas del aula. Este segmento de la clase durará 43 minutos, para dar paso a la segunda actividad que consiste en colorear, las sílabas con la M, sobre los pliegues del caparazón del dibujo de una tortuga. Esta actividad sólo dura 22 minutos.

La clase culmina con la docente tomando fotos de los ejercicios en el pizarrón, como evidencias para presentar de forma impresa ante el colectivo escolar, cada tres meses.

Recapitulando esquemáticamente, podemos dar constancia de los cinco elementos del proceso enseñanza y aprendizaje, planteados líneas arriba, en la cita teórica de Coll et al. (1992). Y a manera de síntesis podríamos establecer que acusaríamos una integración sintética de distintas experiencias biográficas, que tienen como distintivo las múltiples influencias de la trayectoria vital: la asunción docente de la lúdica infantil, las experiencias escolares, la participación de sus pares, maestros, y la actividad docente en proceso.

Conclusiones

Los esfuerzos por comprender los procesos a través de los cuales los nuevos profesores conforman la experiencia de ser docentes, el marco teórico-metodológico, y las interrogantes que han orientado estas primeras reflexiones, nos conducen a configurar un perfil de la docencia que hace honores a la multiplicidad de influencias. Por una parte, nos remiten a confirmar estudios que sostienen que el ser docente se explica como resultado de una progresión etápica. Los trabajos de Imbernón en el contexto español (citado en, Jiménez, y Angulo, 2008) al respecto, son representativos de estos estudios; y por otro lado, en coincidencia con otros trabajos, se encaminan a destacar algunos de sus elementos, en la constitución profesional, como en el caso de las experiencias tempranas a las que se enfrentaron nuestras participantes. Este *último* corte puede ser documentado en el caso argentino (Alliaud, 2003), con la especificidad de asumir preponderantemente que la formación docente se ancla en los procesos biográficos de la escolarización temprana “Los maestros llamados “inexpertos” son portadores de modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos escolares, las escuelas, los docentes y su trabajo” (p. 3).

Reflexiones de esta naturaleza conducen a interpretar el ser docente como resultado de una agencia individual, como producto de un origen fundante, lo que ciertamente contrasta con los hallazgos iniciales nuestros, y con los supuestos establecidos por nuestra parte, en los que damos cuenta y asumimos las influencias *múltiples, expresadas* en la consigna de Vygotski que “afirmaba que las capacidades del ser humano para actuar, pensar, sentir y comunicar (...) dependen fundamentalmente de las prácticas y los artefactos, que se adquieren en el curso de la actividad conjunta orientada a objetivos” (p. 149).

La información colectada y analizada, con ser todavía incipiente, nos permite formular, que la docencia resulta de una larga acumulación de experiencias de diversa naturaleza, y que esta configuración puede ser atrevidamente concebida más apropiadamente con la idea de rizoma, aportada por Deleuze y Guattari (2002) para designar el nacimiento de una experiencia. Para estos autores el rizoma representa sobre todo “una antigenealogía” (p. 26), aceptando que el origen de una experiencia, como el rizoma “procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección. (ibid., p. 26). Frente al horizonte de un estudio ampliado esperamos contar con nuevas aportaciones arrojadas por el trabajo de campo, que permita poner en perspectiva los pesos relativos de los diferentes elementos que los debutantes en la docencia viven durante su trayectoria profesional, que es la dimensión complementaria del estudio. La apuesta por un entramado teórico-metodológico, como el aquí emprendido, para indagar en procesos docentes, revela una herramienta prometedora para dar cuenta de las complejas intersubjetividades en las que se alojan las experiencias. Con un mayor caudal de información sólidamente documentada apostamos a una comprensión contextualizada del desarrollo profesional de los docentes y a diseñar con bases firmes estrategias de intervención mayormente eficaces.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, Trayectorias y Práctica Profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2888/3821>.
- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M., (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: Muralla.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado, en Biddle, B., Good, T., Goodson, I. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, España: Paidós.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid, España: Morata.
- Cole, M. Scribner, S. (1988). *Introducción*, en Vygotski, L. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. D. F., México: Grijalbo, p. 17-36.
- Coll, C. Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 189-232.
- De Carlo, K. (2014). Se dire e (s) t Devenir: une recherche biographique auprès d`enseignants débutants autour de la construction du soi professionnel. Thèse de doctorat: Uni Genève, no. FPSE 572.
- De Carlo, K. (2016). Pensée autobiographique et (trans)formation narrative du soi professionnel. Contribution à l` innovation des dispositifs d`accompagnement à l` insertion des enseignants, en Formation et pratiques d`enseignement en questions. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, 21, pp. 157-173.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: pre-textos.
- Frawley, W. (1999). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona, España: Paidós.
- Huchim, D., Reyes, R., (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista electrónica “Actualidades investigativas en educación”*, vol. 13, núm. 3, marzo-diciembre, p. 1-27. Universidad de Costa Rica.

Jiménez, A., Angulo, F. (2008). Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XX, Núm. 50, Enero-Abril, pp. 207-218.

Kelchtermans, G., Vanderberghe, R. (1996). Becoming political: a dimensión in teachers Professional Development. A micropolitical Analysis of teachers Professional Biographies. *Paper presented at annual Meeting of American Educational Research Association*, New York, Abril 8-12.

Kerlinger, F., Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. D. F., México: McGrawHill.

Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases para la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.

Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. D. F., México: Grijalbo.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona, España: Paidós.

Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid, España: Visor.