

FORMADORES DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS EN LA UNIVERSIDAD: PERFILES PROFESIONALES Y VISIÓN DE LA FORMACIÓN

Mathematics teacher educators at the university: professional profiles and vision of training

Pérez-Martín, P. y Contreras, L. C.

Universidad de Huelva

Resumen

Este estudio cualitativo de carácter exploratorio analiza las autopercepciones de tres formadores de una universidad española, y su relación con sus perfiles formativos, con el fin de comprender cómo estos perfiles pueden influir en su enfoque sobre la formación inicial de futuros maestros. Tras el análisis de contenido de un cuestionario y respectivas entrevistas, efectuado sobre la base de sus propias visiones como formadores y sobre el contenido de la formación, los resultados revelan diferencias claras en la forma en que cada tipo de informante concibe la relación entre el contenido matemático y didáctico, así como en los aspectos que consideran prioritarios para la formación. No obstante, se observan semejanzas, principalmente en un perfil con características intermedias, compartiendo puntos de vista con los otros dos, evidenciando ciertas convergencias sobre qué es fundamental para la preparación de los futuros docentes.

Palabras clave: *formador de profesorado de matemáticas, perfiles de formadores, formación inicial, educación primaria, visión de la formación*

Abstract

This exploratory qualitative study analyses the self-perceptions of three teacher educators from a Spanish university, and their relationship with their formative profiles, with the aim of understanding how these profiles may influence their approach to preservice teachers education. Following a content analysis of a questionnaire and subsequent interviews, based on their own perspectives as educators and on the content of the training itself, the results reveal clear differences in how each type of participant conceives the relationship between mathematical and pedagogical content, as well as in the aspects they consider priorities in teacher education. However, similarities are observed, mainly in a profile with intermediate characteristics, which shares viewpoints with the other two, highlighting certain convergences regarding what is fundamental for preparing future teachers.

Keywords: *mathematics teacher educator, teacher educator profiles, preservice teacher education, primary education, vision of training*

INTRODUCCIÓN

Para que los futuros maestros de educación primaria (en adelante PPT) reciban una formación integral que les permita desempeñar eficazmente su labor en el aula, resulta imprescindible la figura del formador en el ámbito de la educación matemática (en adelante MTE). Para esta figura existe una amplia gama de definiciones y caracterizaciones, a la vez que se asume que no existe una estructura homogénea y reglada que otorgue una “preparación específica para el trabajo de formar a otros docentes” (Castro-Superfine y Pitvorec, 2021, p. 60), lo que, a priori, puede plantear visiones diferentes tanto del contenido de la formación como del propio papel del formador.

A pesar del creciente interés en los últimos años por la figura del MTE y su rol fundamental en la formación docente, los estudios centrados en conocer las características diferenciales de sus perfiles todavía son muy escasos (Hoover et al., 2025), lo que justifica la preocupación de la investigación en este ámbito. En ese sentido, nos preguntamos si es posible encontrar relaciones entre diferentes perfiles profesionales de los formadores y su visión del contenido de la formación, así como de ellos mismos como formadores.

MARCO TEÓRICO

Partiremos de qué significa ser un formador de docentes de matemáticas, prestando atención a elementos de su identidad profesional y a su posible influencia tanto en el conocimiento matemático como en el didáctico que pretende desarrollar en sus PPT. Esta comprensión permite, a su vez, un primer acercamiento a los diferentes perfiles de formadores, lo que orienta la selección de los participantes incluidos en este estudio.

La definición del formador de docentes se presenta como un concepto amplio y, en ocasiones, ambiguo, englobando a profesionales con formación inicial, trayectorias formativas y desarrollos profesionales diversos. En el ámbito de la educación matemática, Hoover et al. (2025) reconocen que, dentro del grupo de MTE, se incluyen “matemáticos, educadores de maestros, desarrolladores profesionales, maestros principales y otros” (p. 602). Se pone de manifiesto así la dificultad de reconocerlos como un grupo profesional claramente definido que comparta la misma actividad (Contreras, 2021), lo que refleja a su vez la riqueza y el reto que supone dicha diversidad para comprender su conocimiento profesional (Pérez-Montilla et al., 2023). En este trabajo se adopta la postura de Jaworski (2008), quien los define como profesionales que trabajan con docentes, tanto en contextos de formación inicial como continua, con el objetivo de ayudarlos a “desarrollar y mejorar la enseñanza de las matemáticas” (p. 1).

La investigación sobre el MTE puede abordarse a partir de diversas variables, como su formación inicial, sus conocimientos específicos o el contexto universitario en el que desarrolla su labor docente, entre otras. En el contexto español, Giadas, Pascual et al. (2024), inspirados en Cox et al. (2021), de donde emanan gran parte de las categorías de nuestro análisis, se identifican cinco perfiles formativos de MTE según su trayectoria académica. En este trabajo nos centraremos en tres de ellos: (1) formación en Matemáticas en grado, máster y doctorado; (2) formación en Matemáticas en grado y en Educación Matemática en máster y doctorado; y (4) formación en Educación en grado y en Educación Matemática en máster y doctorado. Como se desprende de esta clasificación, los MTE presentan diversas trayectorias formativas que incluyen tanto perfiles de matemáticos como de educadores matemáticos. Aunque todos ellos enriquecen la formación de los PPT, también pueden generar visiones diferenciadas e incluso contradictorias sobre las matemáticas y su enseñanza (Giadas, Muñiz-Rodríguez et al., 2024).

La identidad profesional del formador constituye un elemento clave para comprender su práctica. Esta identidad incluye la percepción que el formador tiene de sí mismo, el reconocimiento de sus fortalezas, el valor que otorga a su formación y trayectoria, así como los conocimientos y experiencias que aporta al proceso de aprendizaje de los docentes en formación. Al abordar las fortalezas del formador como un indicador de su autoeficacia, nos basamos en Bandura (1997), quien define la percepción de autoeficacia como “las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros” (p. 3). Por ello, en línea con Escudero-Ávila et al. (2021), parece necesario explorar aspectos vinculados a su percepción sobre su práctica profesional.

En este sentido, la formación de futuros docentes debe contemplar la comprensión profunda de los contenidos que estos necesitarán para su práctica docente, conectando la visión profesional, la experiencia y la identidad como formador con las decisiones pedagógicas que orientan la educación matemática de los futuros docentes. En particular, las concepciones que los MTE sostienen sobre la

enseñanza adquieren un papel fundamental en este proceso, ya que probablemente pueden diferir en aspectos que, aunque en ocasiones no sean explícitos, resultan potencialmente significativos para la manera en que se concibe y desarrolla la formación de los PPT (Hoover et al., 2025).

METODOLOGÍA

Con el objetivo de encontrar relaciones entre diferentes perfiles profesionales de los formadores y su visión del contenido de la formación y de sí mismos como formadores, este estudio se inspira en el de Hoover et al. (2025) y adopta un enfoque cualitativo enmarcado en un paradigma interpretativo, que asume la existencia de múltiples realidades construidas como consecuencia de la interpretación del investigador y en la que este reconstruye los significados expuestos en la interacción con el fenómeno de estudio (Muñoz-Catalán, 2009).

Se quiere conocer cómo los participantes perciben su trabajo como MTE profundizando en cada caso y tratando de comprender a qué se debe su posicionamiento profesional. Para ello, el investigador adopta un papel activo en la recogida y análisis de la información, favoreciendo que el diálogo proporcione datos ricos y con más matices.

La investigación se plantea como un estudio exploratorio, entendido como una primera fase de un estudio de caso que nos permite profundizar en la situación y comprender mejor la complejidad del fenómeno estudiado. La muestra es intencionada y situada, compuesta por tres MTE, Jorge, Laura y Pablo, de una universidad española, correspondientes a los perfiles 1, 2 y 4 de Giadas, Pascual et al. (2024). Todos participaron en un proyecto del área de Didáctica de las Matemáticas de la citada universidad (cuyos miembros responden a uno de estos tres perfiles), enfocado en el diseño e implementación de tareas formativas de diferentes contenidos matemáticos en el aula de futuros maestros. Cabe señalar que, para la selección de estos tres formadores, además de los perfiles, se tuvo en cuenta que hubiesen puesto en práctica una misma tarea orientada al desarrollo del conocimiento sobre un tópico matemático de Educación Primaria.

Tras la implementación de la tarea, cada MTE respondió a un cuestionario inicial. Para complementar esa información previa al comienzo de este trabajo, posteriormente se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas, sobre la base del sistema de categorías de la Tabla 1, por videoconferencia (Zoom) y, con el consentimiento de los participantes, se grabaron para su posterior análisis, realizando así una transcripción literal con el fin de identificar aspectos diferenciadores en el discurso de cada participante. Para el análisis de los datos, se utilizó el citado sistema de categorías, inspirado en Cox et al. (2021) y Hoover et al. (2025), basado principalmente en dos dimensiones: su visión como formadores y su visión sobre el contenido de la formación.

Tabla 1

Sistema de categorías utilizado para el análisis del perfil del formador de profesores de matemáticas

Categoría principal	Subcategorías	Descripción
Identidad y visión como formador (VF)	Autoimagen como MTE	Cómo se percibe a sí mismo como formador de docentes de matemáticas.
	Aportación de su perfil a la formación	Qué aporta su propia formación y trayectoria a la formación de futuros maestros.
	Aspectos importantes para la formación	Elementos que considera esenciales en la formación de maestros de primaria.
Visión del contenido de la formación inicial (CFI)	Conocimiento matemático	Nivel de profundidad del conocimiento matemático que considera necesario en la formación.
	Conocimiento didáctico	Nivel de profundidad del conocimiento sobre cómo enseñar matemáticas.
	Experiencia en el aula	Importancia de la experiencia práctica en contextos escolares.

RESULTADOS

A continuación, se presentan las narrativas de la autopercepción de cada uno de los informantes, construidas a partir de sus discursos y aportando algunas evidencias representativas. Estas descripciones se realizaron tomando como referencia el sistema de categorías definido anteriormente, lo que permite identificar algunas de las características de cada perfil.

MTE Jorge

Como se indicó anteriormente, se ajusta al perfil 1. Además de combinar la formación de futuros maestros con su labor docente en la enseñanza secundaria, participa en un Proyecto de Investigación Colaborativa junto a formadores, maestros en activo y otros agentes educativos.

Sostiene que lo esencial es “abordar la didáctica de los contenidos que ellos realmente van a impartir”. Sin embargo, considera necesario que tengan una base más profunda, “un poco por encima” de lo que enseñarán en primaria, para que el conocimiento esté “más fresco”.

Define su propia imagen como formador como práctica y realista, afirmando que le ha aportado más “la experiencia docente que los contenidos”, ya que le permite comprender situaciones y dificultades al observarlas “todos los días en las clases”. Reconoce esta visión más pragmática como un punto fuerte con respecto a otros formadores. Por tanto, como formador aporta tanto su conocimiento del contenido como su experiencia directa de forma integrada, utilizando “algunos ejemplos que [...] para ellos son nuevos, pero tú sí que los manejas”. Además, su trayectoria le permite anticiparse a situaciones que “alguien novel probablemente pues no tiene”, ya que “tengo mucho de donde tirar, de buscar ejemplos en cosas que ya han ocurrido”. Aun así, reconoce haber tenido dificultades de adaptarse a los contenidos para futuros maestros porque “ese cambio a ver matemáticas en un nivel tan bajo... Te cuesta mucho más”. Su formación inicial, que reconoce como excesivamente fundamentada, hace que se sienta más cómodo en etapas superiores, ya que el contenido trabajado en esa formación no es suficiente para abordar conceptos más elementales.

Respecto a la formación, tiende a separar el conocimiento matemático del didáctico, defendiendo que “esa pequeña puesta a punto es importante”, refiriéndose al repaso de contenidos matemáticos antes de abordar la parte didáctica. Aunque reconoce la importancia de la didáctica, da un gran valor a que los futuros maestros tengan una base matemática sólida, algo que considera que sus compañeros valoran menos, al decirle “no, no tienes que entrar tanto en los contenidos como en la didáctica”, mientras que él piensa que “hay que entrar más en los contenidos”. Señala, además, que “se nota esa falta [...] de más formación matemática” en el alumnado.

Considera clave la experiencia en el aula para formar a futuros docentes, puesto que al inicio “tendía a llevar las clases muy encorsetadas”, pero con el tiempo “te da soltura y es un punto muy importante”.

MTE Laura

Laura se corresponde con el perfil 2 y manifiesta que su vocación era la enseñanza más que las matemáticas. Cuenta con una breve experiencia en secundaria y más de 25 años en la formación inicial de primaria.

Respecto a la visión del contenido de la formación, advierte del “peligro” de entenderla como una continuación de la secundaria centrada en contenidos matemáticos: “[...] cuando, por ejemplo, ponemos exámenes, los problemas que ponen (otros formadores) son de secundaria, [...] habrá que reflexionar sobre otras cosas”. Defiende el equilibrio entre conocimiento matemático y didáctico, estrechamente relacionados, considerando este último esencial para dar sentido al primero. Aunque reconoce esta necesidad, su trayectoria y sus declaraciones muestran una ligera inclinación hacia el contenido matemático: su formación matemática le proporcionó una “estructura de las matemáticas, [...] el conocimiento de la práctica, que yo creo que es más sólido, a priori”. No obstante, subraya que

ningún perfil es suficiente por sí solo, y que quienes tienen una base matemática fuerte deben complementar con formación didáctica, y viceversa.

En esa línea, indica que una formación matemática fuerte puede alejar al formador de la realidad del aula, por lo que considera que “el perfil ideal es el que, además de tener una buena formación matemática, por ejemplo, da clases en una escuela”.

Da importancia a que la experiencia en el aula no sea solo “observando”, sino que implique que el formador “se pone en el papel”, y cree que esto debe ser en primaria: “yo creo que en un instituto no”. Considera que las etapas educativas son distintas y, en consecuencia, también lo es la manera de formar a los docentes de cada una de ellas: “[...] para ser formador de maestros de primaria lo mío es haber tenido prácticas en primaria”. De ese modo, se puede desarrollar una visión más realista de la enseñanza, algo imposible únicamente desde la teoría. No obstante, aclara que “no hace falta ser graduado en matemáticas para tener reflexiones sobre el contenido”, ya que estas dependen en gran medida de la “profundidad de la persona” y de si ha complementado su formación inicial.

MTE Pablo

Pablo se ajusta al perfil 4. Carece de experiencia docente más allá de las prácticas del grado. Como formador en la universidad, lleva casi 10 años en Didáctica de la Matemática, impartiendo asignaturas en el grado y en el máster que cursó. Su visión como formador está influenciada por su experiencia como estudiante y sus propios docentes, destacando que “haberla cursado como alumno ayuda mucho”. Su interés por las asignaturas durante su formación le ha beneficiado a la hora de impartirlas. Por ejemplo, cuando se enfrenta a un problema, reconoce que “como profesor, me doy cuenta de que [...] se puede expresar un poquito más para ver otra cosa distinta”.

Su objetivo es facilitar que sus estudiantes adquieran el aprendizaje de manera integral, asegurándose de que comprendan los contenidos. Incide especialmente en quienes puedan quedarse atrás: “Vamos a pararnos en este punto [...], ver lo que tenemos, [...] y ver qué posibles caminos podemos tener para solucionarlo”, evitando dar respuestas directas y permitiendo que lleguen a conclusiones por sí mismos. Esta estrategia la considera más propia de un maestro que de un profesor de secundaria, pues “[en Secundaria] siempre se dedican a rellenar pizarras y, si lo entiendes, pues vale; y los maestros pues tienen trucos para enseñarte diferentes cosas”.

En relación con la visión del contenido de la formación, señala que “no es tanto aprender conocimiento [...] sino observar los contenidos de primaria y desmenuzarlos de manera que se hagan ... comprensibles para los estudiantes”. En este sentido, ve su formación inicial como un punto fuerte, destacando de su perfil como formador que “cuando tú te detienes a ver un contenido matemático [...] y lo desmenuzas [...] te das cuenta de que hay muchas pequeñas cositas que quizás, si eres matemático, ves muy lejos, pero si eres maestro, ves como si fuera un microscopio”. Concibe el conocimiento matemático y el didáctico como aspectos independientes que, en la formación de maestros, deben estar interconectados o en “equilibrio”. Esto se aprecia cuando reflexiona sobre su preparación necesaria antes de formar a maestros, afirmando que: “si necesitara formación para atender algún contenido matemático que se escapara a mi conocimiento [...], necesitaría algo complementario, diferenciando claramente entre dominar el contenido matemático previo y enseñarlo.

Sobre la importancia de la experiencia en el aula, la considera fundamental tanto para los formadores de maestros como para los propios docentes, ya que proporciona “muchísima sensibilidad” hacia el aprendizaje, especialmente en primaria. Se justifica diciendo que el maestro adapta estrategias, se detiene y busca diversas formas de enseñar, en contraste con su percepción de los profesores de secundaria que “no trataban de que los comprendieras [...], simplemente era un reproducir el contenido”.

A su vez, cree más probable encontrarse con perfiles que defienden que “lo matemático es lo importante y yo solamente me centro ahí” que con perfiles que centren sólo en la parte más

pedagógica. Por eso insiste en distinguir entre afirmar que “tiene que quedar clara la parte matemática” cuando, para él, es igualmente importante tener en cuenta aspectos como que “esta herramienta es muy útil para enseñar esta parte matemática”, poniendo “la balanza en equilibrio” entre ambas partes del contenido de la formación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Partiendo de estos tres perfiles formativos y de su análisis, los resultados nos permiten responder a nuestra pregunta de investigación al reconocer diferencias y semejanzas en sus percepciones respecto a las categorías planteadas.

En primer lugar, hemos observado que los tres MTE reconocen que, en relación con el contenido de la formación inicial, tanto los contenidos matemáticos como los contenidos didácticos deben estar integrados en la formación de futuros maestros, aunque muestran matices diferenciadores en cuanto al énfasis que otorgan a cada componente. En general, coinciden en que la formación matemática requerida no tiene por qué ser excesivamente compleja, sino adaptada a las necesidades específicas de la etapa educativa que sus estudiantes van a impartir y, además, consideran imprescindible comprender cómo enseñar dichos contenidos para que el aprendizaje sea significativo.

No obstante, las diferencias en cuanto al contenido de la formación inicial están estrechamente vinculadas a sus perfiles formativos. En el caso de Jorge (perfil 1 de Giadas, Pascual et al., 2024), destaca la importancia que otorga a una base matemática sólida previa que facilite el posterior trabajo de los contenidos didácticos, lo cual es coherente con su perfil formativo, centrado en el conocimiento matemático puro. Esta postura contrasta con la de Pablo (perfil 4 de Giadas, Pascual et al., 2024), quien, aunque reconoce la importancia del conocimiento matemático, considera que una reconstrucción de este conocimiento, en su caso, es posible abordando la formación desde una perspectiva didáctica y práctica, priorizando los aspectos didácticos y descomponiendo y profundizando en los contenidos, en aras a su comprensión y poder hacerlos accesibles para sus estudiantes, algo característico de su perfil orientado a la enseñanza. Por su parte, Laura (perfil 2 de Giadas, Pascual et al., 2024) se encuentra en un punto intermedio entre ambos, considerando clave contar con esa base matemática que la propia formación debe permitir integrar con los contenidos didácticos. Como consecuencia de lo anterior, se evidencian diferencias entre el perfil de Jorge y los de Laura y Pablo en la forma de percibir ambos tipos de conocimiento. Mientras que el primero los separa, dando más relevancia al componente matemático, en concordancia con Hoover et al. (2025), los otros dos coinciden en considerar fundamental que se conciben de manera interconectada o en equilibrio. Esta diferencia refleja con claridad cómo la formación en educación matemática característica de sus respectivos perfiles ha influido en sus concepciones (Escudero-Ávila et al., 2021).

Esta cuestión también se proyecta en su propia percepción como formadores, donde cobra especial relevancia el componente didáctico. En concordancia con Hoover et al. (2025), Pablo considera que su perfil formativo es una fortaleza, ya que recibió la misma formación inicial que ahora imparte, y esto le da una doble perspectiva de su papel como formador y de las características de sus estudiantes, tomadas sobre la base de su reciente experiencia como maestro en formación. No parece considerar que tenga carencias significativas que le impidan formar a maestros, al contrario, llega incluso a señalar que dispone de más estrategias didácticas que las que podría tener otro formador con experiencia únicamente en secundaria.

Por su parte, podría decirse que la visión de Laura y Jorge se aproxima más entre sí. Ambos reconocen que, a diferencia de Pablo, su formación inicial, siendo altamente fundamentada, no les proporcionó, sin embargo, suficientes herramientas didácticas. Esto llevó a Laura a profundizar en este ámbito para sentirse preparada para formar a futuros maestros, mientras que Jorge cree firmemente en que esas herramientas se las ha proporcionado su experiencia docente en el aula de secundaria. Por tanto, ambos evidencian un proceso más progresivo en el que, de una forma u otra, han tenido que compensar las posibles carencias didácticas de su formación inicial para poder ejercer como MTE.

En cualquier caso, hay unanimidad en torno a la importancia de la experiencia en el aula, coincidiendo con los resultados del estudio de Cox et al. (2021). Sin tener en cuenta su experiencia como MTE, los tres han tenido la oportunidad de estar en aulas y reconocen que esa vivencia aporta soltura y sensibilidad al formar a futuros docentes. Sin embargo, algo característico de Laura es que recalca que dicha experiencia, para ser realmente útil al formar a maestros, debe haberse desarrollado en primaria y no en otras etapas educativas. Esta posición, al igual que en el caso de Pablo, puede estar relacionada con la formación continua en educación matemática que caracteriza a sus perfiles.

En esa línea, independientemente de su experiencia docente en otras etapas, se ha observado que ninguno de los tres MTE cuenta con una experiencia real y prolongada como docente en el aula de primaria, siendo la vivencia de Pablo durante su formación inicial lo más cercano a dicha experiencia. Por ello, su participación activa en contextos formativos de reflexión sobre la práctica adquiere especial relevancia, ya que les puede enriquecer al tener contacto directo con maestros en ejercicio y mantener un vínculo relativamente cercano con las aulas (Castro-Superfine y Pitvorec, 2021), configurando, como señalan Pérez-Montilla et al. (2023), su identidad profesional.

Cuando se les plantea la posibilidad de incluir elementos del aula real en las tareas llevadas a cabo en la formación inicial, Jorge y Laura vuelven a poner el foco en el contenido matemático y la interpretan como una forma de trabajarlo con los futuros maestros. En el caso de Jorge, matiza que lo abordado no se centra exclusivamente en el contenido matemático, como suele ser propio de la educación secundaria. Por su parte, Pablo cree que dicha incorporación es clave porque la formación de futuros maestros debe ajustarse lo máximo posible a la realidad profesional y lo que pueden llegar a necesitar.

Los tres MTE están de acuerdo en que es probable que existan diferencias asociadas a sus perfiles. Para Jorge, si su perfil fuera como el de Pablo, su visión sería completamente distinta y estaría más centrada en lo didáctico. Sin embargo, reconoce que su perspectiva se ha ido alejando progresivamente de lo puramente matemático y que la experiencia en la formación de maestros le ha permitido reconocer el potencial de la didáctica en este ámbito. Por ello, aunque sigue considerando un obstáculo la carencia de contenidos matemáticos de los estudiantes para maestro, ya no tiene el mismo peso que al inicio de su trayectoria como MTE. Como puede observarse, este posicionamiento está vinculado a su tendencia a separar el contenido matemático del didáctico.

Por su parte, Laura y Pablo consideran que, en general, un perfil enfocado en el conocimiento matemático puede favorecer una mayor atención a los contenidos matemáticos de la formación. No obstante, no creen que esta correspondencia entre perfil formativo y enfoque adoptado sea necesariamente determinante. Desde un punto de vista más didáctico y coherente con su visión interconectada del conocimiento matemático y didáctico, ambos sostienen que las diferencias en la manera de abordar el contenido de la formación dependen más de la perspectiva del formador que de su formación inicial.

En consecuencia con todo lo expuesto con anterioridad, este estudio refleja que existe influencia de los perfiles formativos en las percepciones de los MTE sobre aspectos relacionados con la formación de futuros maestros, coincidiendo con lo planteado por Giadas, Muñoz-Rodríguez et al. (2024), y muestra cómo estos perfiles sostienen formas diferenciadas de concebir la relación entre conocimiento matemático y didáctico en la formación inicial, existiendo aspectos compartidos en torno a lo que se considera fundamental en la misma y llama la atención sobre la necesidad de configurar un perfil profesional más “homogéneo” para los MTE.

Una de las limitaciones de este estudio se da al centrarse exclusivamente en la autopercepción de los formadores, ya que a través de sus prácticas formativas podrían revelarse perspectivas distintas que se recogen en este análisis. Por ello, y teniendo en cuenta de que se trata de una primera fase de un estudio de caso, se pretende continuar profundizando en el análisis de cada uno de los informantes. Otra limitación que cabe señalar es que, aunque la muestra es intencionada, se basa en las autopercepciones de solo tres formadores dentro de un mismo contexto. Asumimos que, incluso

dentro del mismo perfil, puede haber bastante diversidad relacionada con factores como el contexto, la institución o la experiencia docente. Por consiguiente, resulta necesario continuar investigando considerando dicha diversidad para, de manera progresiva, aportar resultados significativos que contribuyan a mejorar su práctica docente y, en consecuencia, la formación de futuros maestros.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto PID2021-122180OB-I00 del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España, del centro de investigación COIDESO, del grupo de Investigación DESYM (HUM168), y de la Red MTSK, auspiciada por la AUIP.

Referencias

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacia: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Castro-Superfíne, A. y Pitvorec, K. (2021). Using community artifacts to support novice math teacher educators in teaching prospective teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19(Suppl 1), 59-75. <https://doi.org/10.1007/s10763-021-10152-7>
- Contreras, L. C. (2021). Una aproximación a un modelo de conocimiento del formador de profesores de matemáticas. *Revista Venezolana de Investigación en Educación Matemática*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.54541/reviem.v1i1.12>
- Cox, C., Beca, C. E., Cerri, M., Meckes, L. y Ramírez, M. J. (2021). *Formadores de docentes en seis países de América Latina: instituciones, prácticas y visiones*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380227>
- Escudero-Ávila, D., Montes, M. y Contreras, L. C. (2021). What Do Mathematics Teacher Educators Need to Know? Reflections Emerging from the Content of Mathematics Teacher Education. En M. Goos y K. Beswick (Eds), *The Learning and Development of Mathematics Teacher Educators. Research in Mathematics Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-62408-8_2
- Giadas, P., Muñiz-Rodríguez, L., Pascual, M. I., Contreras, L. C. y Rodríguez-Muñiz, L. J. (2024). ¿Cómo enfocan el aprendizaje de las matemáticas los formadores de profesores? El papel del perfil y de la formación continua. En N. Adamuz-Povedano, E. Fernández-Ahumada, N. Climent y C. Jiménez-Gestal (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XXVII* (pp. 289-296). SEIEM.
- Giadas, P., Pascual, M. I., Muñiz-Rodríguez, L., Rodríguez-Muñiz, L. J. y Contreras, L. C. (2024). Perfiles de formadores de profesorado de matemáticas en el contexto universitario español. *PNA*, 18(5), 439-466. <https://doi.org/10.30827/pna.v18i5.29287>
- Hoover, M., Dahlgren, M., Mosvold, R. y Goffney, I. (2025). Conceptions of teaching and justice as pivotal to mathematics teacher educators' thinking about mathematical knowledge for teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 28(3), 601-627. <https://doi.org/10.1007/s10857-023-09609-z>
- Jaworski, B. (2008). Mathematics teacher educator learning and development. *International handbook of mathematics teacher education*, 4, 1-13.
- Muñoz-Catalán, M. C. (2009). *El desarrollo profesional en un entorno colaborativo centrado en la enseñanza de las matemáticas: el caso de una maestra novel* [Tesis de doctorado, Universidad de Huelva]. Repositorio Arias Montano: <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2949>
- Pérez-Montilla, A., Cardeñoso, J. M. y Montes, M. A. (2023). Una aproximación al conocimiento del formador de docentes de matemáticas en la formación inicial. En C. Jiménez-Gestal, Á. A. Magreñán, E. Badillo y P. Ivars (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XXVI* (pp. 275-282). SEIEM.