

## ARTÍCULO

## Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia?

### *Teacher professional trajectories: an experience matter?*

CÉSAR SÁNCHEZ-OLAVARRÍA

Universidad Autónoma de Tlaxcala  
cesarsanchezolavarria@hotmail.com

Recibido el 07 de septiembre de 2019; aprobado el 13 de noviembre de 2020

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo caracterizar las trayectorias profesionales de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de una Universidad Pública. Se construyó un cuestionario que consta de 34 reactivos, dividido en cuatro secciones: datos sociodemográficos, formación, movilidad ocupacional y funciones sustantivas. Se aplicaron 69 cuestionarios de manera presencial o vía internet a los profesores de la facultad. Se encontraron tres tipos de trayectoria: inicial, intermedia y avanzada. Se concluye que la mayor parte de los docentes se ubica en la trayectoria intermedia y realizan funciones de docencia principalmente, lo que muestra un desequilibrio de las funciones.

## PALABRAS CLAVE

Trayectoria profesional; Profesores universitarios; Educación superior; Movilidad ocupacional; Experiencia laboral

## ABSTRACT

The aim of this article is to characterize the professional trajectories of teachers at the Faculty of Educational Sciences of a Public University. A 34 items questionnaire was constructed. It was divided into four sections: sociodemographic data, training, occupational mobility and

substantive functions. A total of 69 questionnaires were made with faculty professors. The results identified three types of trajectory: initial, intermediate and advanced. The following findings stand out: the permanence of the teachers in the classroom and, consequently, the imbalance of the functions.

**KEYWORDS** Professional trajectory; University teachers; Higher education; Occupational mobility; Work experience

## INTRODUCCIÓN

El trabajo docente en educación superior se enfrenta a la exigencia de las autoridades por continuar su preparación profesional en términos de estudios de posgrado o especialización. Esta exigencia ha sido impulsada por las políticas educativas de los organismos (SEP-PRODEP, CONACYT-SNI) que la rigen, las cuales van encaminadas hacia una profesionalización de los perfiles en su disciplina o especialidad. Un elevado porcentaje de los docentes en educación superior son especialistas en su área, tal es el caso de ingeniería, ciencias básicas, ciencias ambientales, humanidades, ciencias de la salud, por lo que cuentan con un perfil preferencial para impartir determinada materia.

No obstante, ese perfil tiene dos vertientes: dominio de su disciplina y dominio didáctico-pedagógico. Este último es el que presenta mayores dificultades para los docentes de educación superior y media superior, puesto que no tiene el mismo nivel de desarrollo que el disciplinar, lo cual se refleja en la formación de estudiantes y en el trato autoritario como forma de control en la mayoría de los casos. Un médico puede tener un amplio conocimiento y práctica de su disciplina, pero no necesariamente esa misma amplitud, desarrollo y dominio en estrategias de enseñanza y aprendizaje para que el otro aprenda, por lo que es común escuchar por los pasillos universitarios “ese profesor sabe mucho, pero no sabe enseñar”. Un gran número de docentes que participan en la educación superior y media superior carecen de la formación didáctico-pedagógica, debido a que su formación se centró en el desarrollo de una disciplina (arquitectura, química, ecología, matemáticas, contabilidad, etc.) y no fueron formados para desempeñarse como profesores (Walker, 2015; Mutemeri y Chetty, 2013).

El trabajo del docente universitario va más allá del grado de experticia en determinada disciplina, más allá de hacer investigación, publicar libros, capítulos de libro, artículos y ponencias, lo cual es valorado por el SNI y en menor medida por el PRODEP, aunque en este último programa se toma en cuenta la investigación como una de las funciones sustantivas en las que el docente debe mantener un “equilibrio” para la obtención del perfil deseable y el financiamiento de recursos. A pesar de que ambos programas toman en consideración la docencia, no existe una evaluación del trabajo del profesor en el aula, en el lugar en el

que suceden los cambios en educación. Las implicaciones que tiene el trabajo docente no se cubren con el hecho de haber pasado varios años como estudiantes y haber tenido un sinnúmero de profesores de los cuales aprendió la disciplina, pero no la docencia, lo que lo pone en desventaja al convertirse en docente frente a grupo (Walker, 2015). El desempeño a partir de su experiencia como estudiante y de cómo él cree que debería hacerlo da pie a la construcción de teorías implícitas, ya que no todos los profesionales de disciplinas ajenas a la educación pueden ser profesores. Este último debe hacer que el estudiante aprenda y que éste se autogestione con la finalidad de movilizar sus saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales en la resolución de una problemática determinada.

El presente artículo tiene como objetivo caracterizar las trayectorias profesionales de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de una universidad pública a partir de los ciclos de vida propuestos por Huberman basados en los años de experiencia como docentes y está conformado por cuatro apartados: en el primero se plantea la fundamentación teórica a partir del análisis de la práctica profesional del docente que realiza Michael Huberman, quien establece que un docente transita por 5 fases (ciclos de vida) durante su vida profesional activa; en el segundo se desarrolló cómo se abordó la investigación, puesto que se plantea la estrategia metodológica. Se siguió un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo-transversal. La población estuvo formada por los 69 docentes de la facultad, a quienes se les aplicó un cuestionario dividido en cuatro secciones: datos sociodemográficos, formación profesional, movilidad ocupacional y funciones desempeñadas. Para el análisis de la información obtenida, se integraron los ciclos de vida en tres trayectorias profesionales y se cruzó con los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario; en el tercero se presentan los hallazgos del reporte de investigación. Se aborda la formación de origen, el nivel de estudios, los mecanismos de inserción a la docencia y la trayectoria profesional docente a partir de los años de experiencia en dos vías: en relación con las funciones sustantivas y con respecto a la movilidad producida por el desarrollo de las funciones, lo que permitió la caracterización de las trayectorias; y finalmente, se cierra con las consideraciones finales de la investigación, en las que se ubicó la prevalencia de la función docente por encima de las otras funciones sustantivas y la construcción de la trayectoria intermedia por parte de la mayoría de la planta docente.

## LOS CICLOS DE VIDA EN LOS PROFESORES

Parte importante del sistema educativo de un país es el trabajo docente, puesto que el profesor es quien está en contacto directo en la formación de muchos estudiantes de los diferentes niveles educativos. La reflexión acerca del ciclo de vida de este agente educativo permite analizar cómo los profesores construyen su trayecto profesional a lo largo de sus años de servicio y proporciona información relevante acerca de su formación y de las funciones que ha desempeñado. En este sentido, Huberman analiza los ciclos de vida

del profesor y propone una clasificación basada en los años de experiencia docente, la cual se retoma en el presente artículo de investigación con el objetivo de caracterizar las trayectorias de un grupo de docentes de educación superior en una universidad pública.

Los estudios sobre los ciclos de vida de los docentes tienen su origen a finales de la década de 1970 y los primeros años de la siguiente (Goodson, 1992; Goodson y Sikes, 2001). Surgen del interés por conocer cómo el docente enfrenta las adversidades relacionadas con infraestructura, falta de preparación didáctico-pedagógica, falta de equipo, condiciones precarias de empleo y cuáles son los comportamientos (Fernández-Cruz, 1995) que van transformando la trayectoria de los profesores con el paso del tiempo.

En la actualidad, existe un creciente debate sobre los estudios acerca de la vida profesional de los docentes (Imbernon y Canto, 2013; Mutemeri y Chetty, 2013; De Philippis, 2015; Sánchez, 2017), los cuales se han multiplicado a la luz de las reformas educativas en educación básica (preescolar 2004, en secundaria 2006, en primaria 2009), en educación media superior (2008) y con la aparición del nuevo modelo educativo (2017) en México. La evaluación docente surge como una acción salvadora, en la que los profesores son el problema. Sin embargo, al presentarse a evaluación y aprobarla se vuelven idóneos para contribuir con la reforma e implementar el modelo educativo, incluso los mejor evaluados reciben un aumento en sus percepciones, pero estos resultados no han impactado en el salón de clases, por lo que es importante conocer mejor los comportamientos profesionales de los docentes. Uno de los estudiosos acerca de los ciclos de vida del profesor es Huberman (1995), quien analiza la práctica profesional del docente a partir de los años de experiencia laboral. Este autor ubica su estudio en 5 fases:

Fase 1: Exploración, supervivencia (1 a 3 años). Esta etapa es de prueba y se caracteriza por una inseguridad en el individuo al ser su primera experiencia en el ámbito educativo, por lo que sondea el campo en el que se está introduciendo. Ferreira (2017:87) señala que esta etapa “es determinante para el futuro profesional porque en este periodo se van fundamentando los saberes en la práctica, lo que da certeza al trabajo docente”. Al inicio de la carrera profesional, el docente novel recurre a los experimentados para hacer frente a algunas de las problemáticas comunes que se presentan en el aula debido a su falta de experiencia y formación (Pires, Gaio y Goncalves, 2016). El trato con los estudiantes se caracteriza por ser extremo: muy amigable para ser aceptado por ellos en esta primera experiencia laboral o demasiado estricto, esto último con la finalidad de controlar el grupo. Se encuentra en una fase de exploración, en la que apoya en algunas actividades institucionales en colaboración con otros profesores. Flores, Prat y Soler (2015) señalan la existencia de varios factores que provocan la inseguridad de los profesores al inicio de su carrera. Estos están relacionados con la inexperiencia, una formación descontextualizada y la falta de conocimiento del medio en el que se va a desempeñar. El docente novel vive dos situaciones: los que fueron formados para la docencia y los que dominan una especialidad y dan clase. Los primeros son egresados de las normales, de la universidad

pedagógica y de universidades con carreras afines a la educación. Este grupo de docentes se da cuenta que lo que aprendieron en la escuela es diferente a lo que se vive diariamente en el aula, sin embargo, cuentan con las herramientas básicas para hacer esta etapa de transición menos tortuosa. El segundo grupo está constituido por aquellos docentes que no fueron formados en la docencia y que, sin embargo, la ejercen puesto que dominan una disciplina, aunque su única experiencia laboral frente a grupo se remonta a su época de estudiante con los profesores que tomó clase, de los cuales retoma algunas estrategias y las reproduce frente al grupo en turno. La elaboración de material didáctico es escasa sobre todo por la falta de formación. Huberman (1989) sostiene que en esta fase se presenta la supervivencia o el descubrimiento. La primera está relacionada con un sentimiento de incertidumbre fundamentado por la preocupación de hacer que un grupo de estudiantes aprenda bajo su tutela, enfrentarse a individuos con distintos intereses, necesidades, estilos de aprendizaje y nivel socioeconómico. La segunda corresponde al encanto, desencanto o resignación por la docencia, situación que se refleja en su desempeño en el aula.

Fase 2: Estabilización (4 a 6 años). Hacia el cuarto año y una vez que la etapa anterior fue positiva (descubrimiento), el docente se encuentra en una etapa de aceptación, por lo que se compromete con su trabajo y se reconoce como profesor por encima de otras opciones laborales. Se considera autónomo en la enseñanza y es aceptado por sus pares como un individuo que puede aportar al grupo. En esta fase se fortalece su trabajo en el aula, ya que desarrolla un mayor dominio de la enseñanza. Super (1985) señala que hay quienes se estabilizan, otros tardan en estabilizarse, otros nunca lo hacen y otros se estabilizan y se desestabilizan. El inicio de la carrera docente es la más complicada, ya que debe construir un currículum, asistir a cursos, cumplir con un horario preestablecido con horas “horcadas”, sobrantes, en varias instituciones lejanas una de otra, competencia por su plaza, presión institucional y gubernamental (Zabalza, 2009).

Fase 3: Experimentación y diversificación (7 a 25 años). En esta etapa, existe un mayor acercamiento a la consolidación de la dimensión pedagógica, lo que se refleja en la planeación, gestión, dirección, control y evaluación del acto educativo. Se preocupa por una mayor preparación didáctica que se muestra en la diversificación e innovación de las estrategias de aprendizaje, estrategias de evaluación y en la elaboración de material didáctico. Sánchez (2015) sostiene que en esta etapa el temor a equivocarse y la inseguridad disminuyen, puesto que los docentes lo ven como una oportunidad de mejora que se basa en la experiencia adquirida, la madurez lograda y la satisfacción alcanzada en su labor frente a grupo. El docente en esta fase adquiere protagonismo y se involucra activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, pero también participa en los procesos de promoción a puestos directivos con la finalidad de continuar su trayectoria en el fortalecimiento del acto educativo a nivel institucional o regional.

En esta etapa, el docente también puede experimentar una fase de monotonía en el trabajo en el aula, la cual crece o decrece a partir del entorno laboral en el que se desarrolla

con sus pares, infraestructura, autoridades y estudiantes. Se torna apático ante las reformas y nuevos modelos educativos, ya que estos no aportan algo diferente que su experiencia no pueda proporcionar. Huberman (1989) y Goncalves (2009) señalan que el docente en su intento por evitar caer en la rutina, se diversifica y trata de buscar nuevos desafíos para su desarrollo, las cuales frecuentemente se ubican fuera de la carrera docente.

Fase 4: Serenidad y distanciamiento (26 a 35 años). La experiencia laboral adquirida durante sus años como profesor frente a grupo y los distintos cargos directivos desempeñados hacen que en esta etapa los docentes se muestren relajados (Sánchez, 2015), debido a que su trayectoria le permite desempeñarse de manera adecuada. Esta situación se refleja en un estancamiento de su práctica, en la escasa planeación, en la nula actualización, en el rechazo a las políticas educativas, a sus pares, a los profesores noveles, a las autoridades respectivas y a los estudiantes. Goncalves (2009) sostiene que los profesores en esta etapa muestran cierto desencanto por la profesión, lo que se refleja en una actitud poco tolerante y hasta autoritaria ante situaciones cotidianas en el aula. En esta etapa, los profesores se encuentran más resistentes al cambio o a la implementación de nuevas estrategias de aprendizaje (Flores, Prat y Solar, 2015) debido al paso del tiempo, lo que en ocasiones provoca el desgaste de los profesores jóvenes al intentar trabajar con ellos.

Fase 5: Distanciamiento, ruptura o preparación a la jubilación (36 a 40 años). El docente se encuentra en una etapa de carrera muy avanzada, en la que está a punto de cerrar su ciclo productivo. Su pensamiento está ocupado en lo que hará después de separarse de su empleo. Disfrutar a la familia, viajar, ejercitarse, ver televisión y leer son algunas de sus nuevas preocupaciones (actividades) que puede realizar, pero que no podía efectuar por estar en el trabajo.

A pesar de que Huberman relaciona los ciclos de vida de los profesores con los años de experiencia, esto no significa que las fases sean consecutivas o lineales, puesto que cada docente recorre una trayectoria diferente (Super, 1985; Huberman, 1989), la cual está determinada por una serie de factores que la construyen de cierta manera. Existen algunas fases en las que los profesores coinciden. Sin embargo, su ciclo de vida no es lineal, ya que es un proceso en el que intervienen factores personales (edad, vida en pareja, tener hijos), profesionales (falta de experiencia laboral, condiciones laborales precarias, escasa formación), institucionales (equipamiento, instalaciones), contextuales (características del lugar donde se ubica la escuela, de los estudiantes, de los padres), psicológicos (toma de conciencia, cambio de interés o de valores), externos (accidentes, alteraciones políticas, crisis económicas) y fisiológicos (visión, oído y metabolismo) (Neugarten and Datan, 1973), los cuales determinan el trayecto profesional de los docentes. “El ciclo de vida integra la dimensión de edad cronológica, de la habitual estructuración por edades que se da en las sociedades y de la trayectoria o curso de la vida que suelen seguir los individuos. No obstante, las fases o factores de los ciclos en la vida y profesión no pueden tomarse como una serie sucesiva de hechos puntuales, sino como un proceso” (Huberman, 2000: 56).

## ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Esta investigación tuvo como objetivo caracterizar las trayectorias profesionales de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de una universidad pública a partir de los ciclos de vida propuestos por Huberman basados en los años de experiencia como docentes. Es un estudio descriptivo-transversal, en el que se recolectó la información en un solo momento. La población estuvo constituida por todos los docentes que conforman la planta académica de la licenciatura en Ciencias de la Educación, en este caso 69, por lo que la recolección de información se realizó a partir de un censo. Los sujetos de investigación estaban constituidos por el 51% de mujeres y el 49% de varones, distribuidos en cuatro grupos de edad: 26-35 años (38%), 36-45 años (33%), 46-55 (15%) y 56-65 años (14%). 72% casados y 28% solteros.

Para esta investigación, se integraron los ciclos de vida de los docentes de la licenciatura en Ciencias de la Educación en tres trayectorias: inicial, intermedia y avanzada. En la primera se ubicaron los profesores noveles de 1 a 6 años de experiencia (Fases 1 y 2); en la segunda los docentes de 7 a 25 años (Fase 3); y en la tercera de 26 años en adelante (Fases 4 y 5) con la finalidad de tener mayor margen en la integración de las trayectorias. Se construyó un cuestionario de 34 reactivos, dividido en cuatro secciones: datos sociodemográficos, formación, movilidad ocupacional y funciones desempeñadas, las cuales permitieron caracterizar las trayectorias. En la primera se incluyó género, edad, experiencia profesional y docente, tipo de contratación y programas en los que labora; en la segunda se trabajó su formación docente y profesional; en la tercera sección busca conocer información acerca de sus ingresos, inserción laboral y puestos desempeñados; en la última sección se indaga acerca de las funciones sustantivas (investigación, gestión, docencia y tutoría) que ha desempeñado durante su ciclo de vida; finalmente, se incluyen 4 preguntas abiertas relacionadas con su trayectoria profesional. Este instrumento fue validado por un grupo de expertos en la temática abordada. Posteriormente, se piloteo con un grupo de docentes de educación superior, se revisó el tiempo de aplicación, la claridad expositiva de las preguntas y las opciones de respuesta a partir de los comentarios realizados por los profesores. Obtuvo una Alpha de Cronbach de .84. Para el análisis de la información se construyó una base de datos en el software SPSS versión 25.

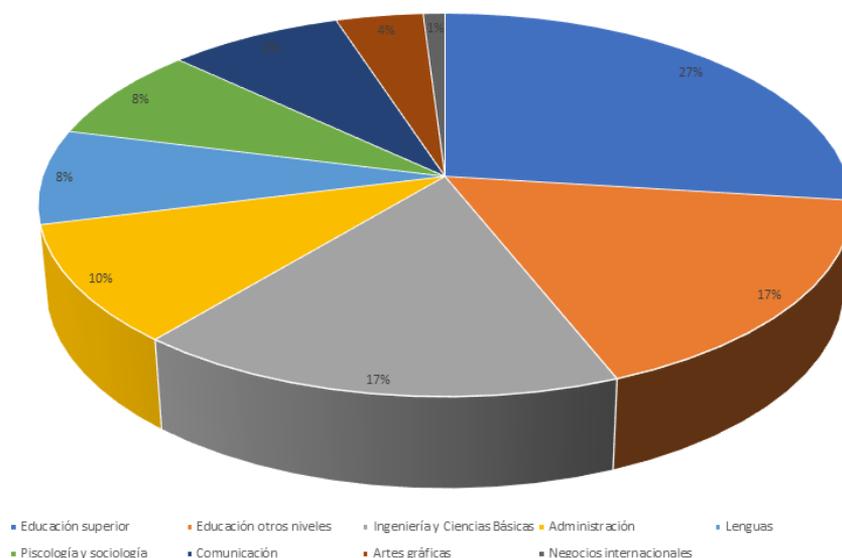
Se asistió a la Facultad en cuatro ocasiones en los turnos matutino y vespertino durante el mes de marzo de 2018 con la finalidad de solicitar el apoyo a los docentes para realizar la investigación y entregar los cuestionarios de manera personal. De esta manera, se entregaron 45 cuestionarios y se lograron recuperar 40. Posteriormente, se envió el cuestionario vía correo electrónico a los 5 docentes que no lo contestaron de manera impresa y a los que no se les pudo localizar en la Facultad (24 profesores). En total se enviaron por este medio 29 cuestionarios y se lograron recuperar 18 hasta los primeros días de mayo. Finalmente, se recuperaron 58 cuestionarios de los 69 docentes que conforman

el núcleo académico de la Facultad, los cuales están agrupados en 40% de profesores de tiempo completo, un 13% de medio tiempo y un 47% de hora clase.

## RESULTADOS

El análisis de la información obtenida a partir de los cuestionarios aplicados de manera presencial y por correo electrónico a los profesores sujetos de investigación permitió identificar tres tipos de trayectorias a partir de su experiencia profesional: inicial, intermedia y avanzada, las cuales se caracterizaron por medio de la formación de origen de los profesores, el nivel de formación alcanzado, los mecanismos de inserción al mercado de trabajo y las funciones sustantivas desempeñadas. La planta docente de la Facultad de Ciencias de la Educación está conformada por dos grupos de profesores: a) los profesionales dentro de ámbito educativo (44%), los cuales están constituidos por 27% en educación superior y 17% en los niveles medio superior y básico (ver gráfica 1); b) otros profesionales (56%), integrados por ingenieros (17%), administradores (10%), lenguas, psicólogos y comunicadores (8% cada uno), artes gráficas (4%) y negocios internacionales (1%).

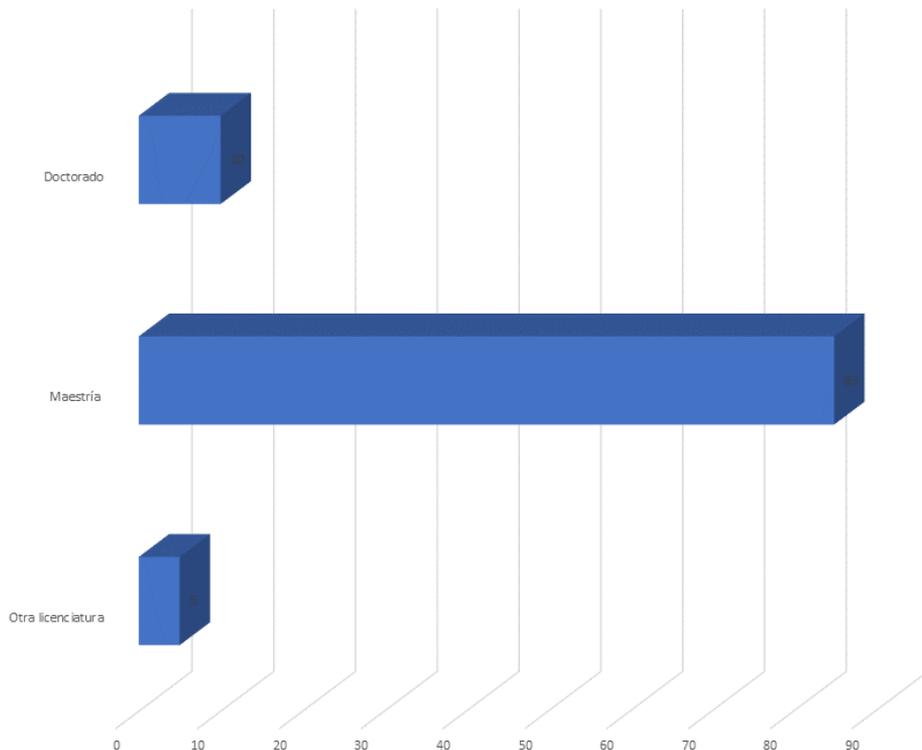
Gráfica 1. Formación de origen



El 95% de los docentes de la facultad ha estudiado o estudia un posgrado y sólo el 5% se decidió por otra licenciatura. La mayoría de ellos (85%) estudió o está en el proceso de la maestría (ver gráfica 2). De dicho porcentaje, el 63% eligió realizar sus estudios en educación y el restante 22% en su área de especialidad. Otro 10% estudió el doctorado

en educación. En suma, el 73% de la planta docente de la Facultad de Ciencias de la Educación decidió seguir su formación académica en el área educativa y sólo el 22% continuó construyendo su perfil con base en su licenciatura de origen principalmente en administración, ciencias sociales, derecho, computación y lenguas. Sólo un 5% estudió otra licenciatura.

Gráfica 2. Nivel de estudios



El análisis de la información recopilada permitió identificar los principales mecanismos de inserción laboral empleados por la población estudiada. Así, el ingreso al empleo mediante el capital relacional construido constituye el 56% de los sujetos de investigación (ver tabla 1). La invitación a laborar en la Facultad fundamentalmente es la principal vía de acceso al empleo (30%), seguido por la recomendación de un familiar (10%) y en porcentajes similares bajo las relaciones universitarias, la recomendación de un amigo y un contacto en el empleo anterior. Los hallazgos del presente estudio confirman lo planteado por otros investigadores (CEPAL, 2005; Sánchez, 2013; Sánchez, 2015), puesto que el mecanismo relacional sigue siendo la forma de inserción más utilizada en la obtención del empleo.

En el caso de los mecanismos de mercado a diferencia del mecanismo anterior, se caracterizan porque ninguno de los implicados en el proceso de selección conoce al empleador o jefe de recursos humanos que lo entrevista (Sánchez, 2013), lo que favorece una competencia leal por un puesto determinado. La inserción laboral a partir de este mecanismo ocupa el 44% de la población (ver tabla 1) y están representados básicamente por la solicitud de empleo que se hace en la institución (29%). Los porcentajes son muy semejantes entre las opciones restantes el examen de oposición, la bolsa de trabajo y el anuncio en algún medio electrónico, ya que muestran diferencias a la baja de 3 puntos porcentuales.

**Tabla 1. Mecanismos de ingreso a la docencia**

Relacionales 56%	Por un amigo	6%
	Por un familiar	10%
	Contacto empleo anterior	4%
	Por invitación	30%
	Relaciones universitarias	6%
De mercado 44%	Por un anuncio	3%
	Bolsa de trabajo	6%
	Directo a la institución	29%
	Por examen de oposición	6%

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado

### ***La trayectoria profesional docente desde sus funciones***

La trayectoria inicial se caracteriza porque los profesores realizan principalmente funciones docentes (72%), lo cual confirma el estudio realizado por Sánchez (2017), en el que los profesores más jóvenes se dedican en mayor medida a la docencia. En este recorrido, las actividades de gestión se realizan en un 14% y en porcentajes menores la tutoría (8%) y la investigación (6%). En este tipo de trayectoria se observaron dos situaciones: 1) los profesores de recién ingreso (A) se abocan prácticamente a la docencia (ver tabla 2) y para la mayoría de ellos es su primera experiencia laboral. El hecho de que el docente novel sienta inseguridad se presenta, sobre todo, en los profesores que no tienen la formación, lo cual concuerda con los estudios realizados por Huberman (1995) y Flores, Prat y Soler (2015), puesto que no cuentan con las bases didáctico-pedagógicas, la experiencia frente a grupo y el conocimiento del entorno de los estudiantes para tener un buen desempeño en el aula. 2) El grupo de profesores con un poco de mayor experiencia (B) eleva considerablemente la diversificación de sus funciones, en las que prevalece la docencia, pero en las que se incrementaron sus funciones de gestión, tutoría e investigación. Ferreira (2017) sostiene

que los profesores con formación docente también enfrentan conflictos en la etapa inicial de carrera, los cuales están relacionados con un choque entre lo aprendido durante su formación, su transición hacia el mundo laboral y su implementación como responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente novel se enfrenta al campo profesional para el que fue formado, sin embargo, se debe adaptar a un contexto profesional específico, a los cambios sociopolíticos que rodean la profesión y debe desarrollar su *habitus*, lo que no siempre corresponde a lo que aprendió cuando era estudiante.

En la trayectoria intermedia sigue prevaleciendo como actividad dominante la docencia (61%), aunque en menor medida que el trayecto previo. Es en este tipo de trayectoria en la que el docente se acepta como tal y se involucra en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes (Huberman, 1995; Huberman, et al., 2000). Esta situación lo dirige a buscar una mayor preparación en el acto educativo y explorar los estudios de posgrado en educación, en los que se ubica el 50% de los docentes que se agrupan en este trayecto. Si bien es cierto que la docencia es la principal actividad que desempeñan, también se presenta una diversificación en sus funciones, puesto que se muestra un incremento en actividades de gestión (18%) y tutoría (14%). La investigación es la función a la que le dedican menos tiempo (7%). En la primera parte de la trayectoria intermedia (A), los profesores de 7 a 16 años de experiencia mostraron una tendencia al alza en cuanto a la diversificación de las funciones de los profesores universitarios y el aumento de las mismas. El profesor se interesa por dos situaciones: su práctica docente y sus aspiraciones directivas, lo que confirma lo encontrado por Huberman (1995) respecto al involucramiento de los docentes en lo que sucede en el aula y su participación en la promoción a puestos directivos (15%). En lo que concierne a la segunda parte de esta trayectoria (B), se encontró que los profesores de 17 a 25 años de experiencia laboral redujeron en gran medida (el doble o triple) la realización de cada una de sus funciones, no obstante, el 33% de ellos realiza funciones directivas en su plantel de origen, zona, sector o en el sindicato, lo que representa un incremento considerable en comparación con la trayectoria precedente (ver tabla 2).

El eje que rige las funciones de los profesores en la Facultad de Ciencias de la Educación es la docencia, lo que se confirma en la trayectoria avanzada, puesto que continúa predominando, aunque en menor porcentaje (53%). El decremento en las actividades de docencia ha contribuido a un aumento en actividades de gestión (22%) e investigación (13%). En este último caso en casi el doble en comparación con las trayectorias precedentes (ver tabla 2). La tutoría tuvo una ligera disminución en relación con la trayectoria intermedia (22%). Durante la primera mitad de la trayectoria avanzada (A) con los docentes de 26 a 35 años de experiencia, se observó una recuperación en la docencia al duplicar sus actividades en este recorrido en comparación con la trayectoria intermedia B, pero sin alcanzar los niveles de la trayectoria intermedia A. Este incremento se replicó en las funciones de gestión, tutoría e investigación en relación con la trayectoria precedente y con similares resultados a la trayectoria intermedia A en dichas funciones. Estos hallazgos

se oponen a los estudios realizados por Narro y Arredondo (2013), Mutemeri y Chetty (2013) y Sánchez (2017), en lo que respecta al aumento de las funciones docentes y de investigación. Estos autores encontraron que conforme avanza la trayectoria del profesor universitario, la investigación tiende a sobresalir en mayor medida que la docencia, tutoría y gestión. En lo que concierne a la segunda mitad de la trayectoria avanzada (b) con los docentes de más de 35 años experiencia laboral, la frecuencia de las funciones en la docencia volvió a disminuir (3 puntos porcentuales) y, en mayor medida, en las restantes tres funciones (3 veces menor en cada una de ellas).

Tabla 2. Trayectoria profesional docente

Tipo de trayectoria	Años de experiencia	Funciones sustantivas				Totales
		Investigación	Docencia	Gestión	Tutoría	
Inicial	A 1-3	1	29	2	3	100
	B 4-6	5	43	12	5	
Intermedia	A 7-16	7	48	16	10	100
	B 17-25	0	13	2	4	
Avanzada	A 26-35	9	28	17	9	100
	B 36 o más	4	25	5	3	

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado

### ***La trayectoria profesional docente: la diada experiencia-movilidad***

Durante la trayectoria inicial (33%), el 17% de los profesores sólo se ha dedicado a la docencia. En porcentaje iguales (4%), un grupo pequeño de docentes se ha desarrollado como directivo durante este recorrido inicial y otro grupo reducido ha tenido una movilidad ocupacional que parte de la docencia para llegar a la administración (ver tabla 3). El 5% ha pasado de desempeñarse como directivo a trabajar en la docencia y sólo el 3% ha transitado desde una profesión distinta a la docencia a formar parte de la planta de profesores de una institución educativa determinada. Estos resultados confirman el estudio realizado por Morettini et al. (2015), en el que se sostiene que la función predominante en los profesores universitarios es la docencia, sobre todo en el campo de las ciencias sociales.

En lo que concierne al primer bloque de la trayectoria inicial (1 a 3 años), más de la mitad de los profesores se ha desempeñado a lo largo del recorrido laboral en la docencia. No obstante, sólo uno de ellos se ha desenvuelto en el nivel superior y el resto ha transitado de educación básica o media superior a superior. Un porcentaje muy bajo de profesores ha realizado funciones directivas de coordinador de área o ha transitado de la docencia a la administración. En el segundo bloque, los profesores de 4 a 6 años de experiencia se han desarrollado principalmente en la docencia frente a grupo. La mitad de estos profesores

ha trabajado en el nivel superior en la misma Facultad y la otra mitad ha participado en la impartición de materias en los niveles básico y medio superior. El 5% ha transitado del trabajo directivo en la gerencia y dirección de instituciones ajenas al sector educativo al trabajo en el aula. Los porcentajes son muy similares en lo que respecta a los trayectos que iniciaron en puestos directivos en educación superior y allí se han mantenido, a los recorridos que partieron de una profesión como la comunicación y la computación a la docencia y acabaron en esta última y, finalmente, a las carreras que iniciaron en el profesorado y ahora se encuentran en la administración.

La trayectoria intermedia abarca el 44% de la población y se caracteriza porque el 31% de los profesores se ha desempeñado únicamente en la docencia. Este resultado coincide con los hallazgos de Goodson y Sikes (2001), Goodson (2004) y Sánchez, (2015) en relación a que la mayor parte de los profesores se ubica en la etapa intermedia caracterizada por una mayor certidumbre laboral, estabilidad y compromiso que ha encontrado en el ámbito educativo. En porcentajes similares bajos, los profesores han transitado de puestos directivos a la docencia y del trabajo en el aula a la dirección (ver tabla 3). En estos mismos porcentajes se encontraron recorridos de la docencia al trabajo administrativo y trayectos que tuvieron inicio en su profesión de origen y que han terminado en la docencia en educación superior.

La trayectoria intermedia que se construye de los 7 a los 16 años de experiencia mostró que el 24% de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación se ha iniciado en la docencia y allí se ha mantenido. El 13% de ellos se ha desarrollado en la educación terciaria, pero el resto se ha formado en la educación básica y la media superior antes de llegar a la docencia universitaria. Se encontró que un número incipiente de profesores ha pasado de la docencia al trabajo administrativo y un grupo reducido ha realizado su carrera en puestos directivos sin moverse a la docencia. En este primer bloque, se descubrió que algunos docentes iniciaron su trayectoria con jefaturas en la iniciativa privada o desde su profesión de origen (psicología) y después de algunos años llegaron a la docencia en el nivel superior. La trayectoria intermedia de los 17 a los 25 años de experiencia sigue la tendencia a desempeñarse únicamente en la docencia teniendo como punto de inicio los niveles básico y medio superior e incorporándose paulatinamente a la educación terciaria. En este segundo bloque, un reducido porcentaje de los profesores parte de su desempeño docente a labores directivas dentro del campo educativo.

La trayectoria avanzada constituye el 23% de la población estudiada (ver tabla 3). Se caracteriza porque casi la mitad de los profesores se ha desempeñado únicamente en la docencia y el restante 13% ha trabajado en puestos directivos en dos vertientes: por una parte, los docentes que siempre han ocupado ese tipo de cargos y, por la otra, los profesores que iniciaron como docente y que han ido escalando hacia puestos directivos. Los docentes con 26 a 35 años de experiencia han realizado dos funciones primordialmente: docencia y dirección. El 5% siempre se ha desempeñado como docente. Existe

una diversidad de origen de este trayecto, puesto que varios de ellos han iniciado en educación básica y media superior y, posteriormente, han pasado a la educación superior y aquellos que siempre se han mantenido en la educación terciaria. El 8% restante de los profesores ha ocupado puestos directivos con distinto origen. Una parte ha construido su trayectoria desde el inicio realizando ese tipo de funciones, aunque en distintos niveles educativos como educación básica y superior y, por la otra, los que iniciaron como docentes en la educación universitaria y, después de algunos años, han logrado tener acceso a puestos directivos. Los profesores de 36 años o más de carrera también han construido su trayectoria en dos sentidos: el trabajo en el aula (5%) iniciando en el nivel superior y el nivel básico teniendo como punto de convergencia la educación universitaria; y el trabajo directivo (7%), en dos versiones: desde y hacia la dirección partiendo de la educación media superior o la iniciativa privada y terminando en la docencia universitaria; y desde la docencia hacia los puestos directivos en la educación superior.

Tabla 3. Funciones desempeñadas durante la trayectoria

Tipo de trayectoria	Años de experiencia	Funciones/Movilidad	%
Inicial 33%	1-3	Docente-docente	7
		Directivo-directivo	2
		Docente-administrativo	2
	4-6	Docente-docente	10
		Directivo-docente	5
		Directivo-directivo	2
		Profesión-docente	3
		Docente-administrativo	2
Intermedia 44%	7-16	Docente-docente	24
		Docente-administrativo	3
		Directivo-directivo	2
		Directivo-docente	3
		Profesión-docente	2
	17-25	Docente-docente	7
		Docente-directivo	3
		Docente-docente	5
Avanzada 23%	26-35	Directivo-directivo	5
		Docente-directivo	3
		Docente-docente	5
	36 o más	Directivo-directivo	3
		Docente-directivo	2
		Docente-directivo	2
Total			100

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado

## CONSIDERACIONES FINALES

La prevalencia de la docencia en los profesores de educación terciaria tiene dos orígenes: una trayectoria directa construida por aquellos docentes que tienen la formación y su experiencia laboral siempre ha sido en la docencia; y una trayectoria indirecta constituida por los profesores que no tienen la formación, puesto que se han desempeñado en una profesión diferente a la docencia, pero en la actualidad tienen como principal función el trabajo en el aula. Ambos recorridos se presentan principalmente en la trayectoria intermedia (A y B), la cual se caracteriza por un gran número de docentes hora clase, lo que explica el porqué de lo limitado de sus funciones y el hecho de que se desempeñen preferentemente como profesores frente a grupo, lo que es común en el área de las ciencias sociales a diferencia de las ciencias básicas, ingeniería y tecnología en donde la investigación juega un papel preponderante (Morettini et al., 2015). Un elevado porcentaje de profesores no ha tenido una movilidad de funciones, puesto que su experiencia laboral la han concentrado en la docencia (cerca del 60%) y en el trabajo directivo (14%) desde que empezaron a trabajar. Esta tendencia al trabajo docente hace necesaria una capacitación en pedagogía y didáctica que permita a los docentes desempeñarse de igual manera o muy cercana al nivel de la disciplina, en la que se desempeña de manera habitual. No obstante, esta situación no se ha mantenido en la mayoría de los casos, puesto que se identificó movilidad externa en términos del nivel educativo, ya que partían de educación básica y media superior a superior; y en términos de instituciones de origen, si bien es cierto que la mayoría se desempeñaba en instituciones educativas públicas y privadas, también se detectó un porcentaje de directivos que iniciaron sus recorridos laborales en instituciones ajenas a la educación.

La mayoría de los docentes se ubicaron en la trayectoria intermedia, lo que indica que no son profesores novatos, por lo que ya cuentan con experiencia en el campo educativo y varios de ellos se desarrollaron en el nivel básico y medio superior antes de llegar a la educación terciaria. Los docentes con este tipo de trayectoria muestran mayor dominio de las estrategias de enseñanza, reflexionan sobre su práctica y se ocupan en cómo hacer que los estudiantes aprendan (Huberman, 1989; Sánchez, 2015), lo que hace que se sientan más profesores y, por consecuencia, se beneficien los estudiantes. Esta situación es relevante debido a que la mayoría de los docentes en educación superior son especialistas en disciplinas distintas a la docencia, pero que se dedican a ella. Sin embargo, con el tiempo esta situación de dominio de la enseñanza puede provocar un rechazo a los nuevos modelos y políticas educativas, poca aceptación a las ideas de los docentes noveles, lo que en conjunto puede terminar en un estancamiento que refleja dos realidades: una para los profesores hora clase y otra para los profesores de tiempo completo. En el primer caso, son docentes que disfrutaban de ciertas condiciones laborales que no son las mejores,

pero que cuentan con prestaciones como seguro social, aguinaldo y fondo de ahorro, aunque con escasas oportunidades de promoción. Se ven obligados a buscar otro empleo en otro lado, preferentemente, instituciones educativas en alguno de los niveles educativos (Zabalza, 2009) para completar su salario. A este escenario se agrega que su carga está basada en horas frente a grupo, en algunos casos tutorías y tienen que batallar con la asignación de horas ahorcadas, lo que reduce las opciones de colocarse en otro empleo. La otra realidad está también cargada de horas frente a grupo, aunque con mejores condiciones laborales, pero con más tutorías, más gestión, más investigación, lo que les permite participar en otro tipo de beneficios como el programa de estímulos ESDEPED, el PRODEP o aplicar al SNI, convocatorias que son exclusivas para los profesores de tiempo completo. Sin embargo, la prevalencia de la función docente absorbe mucho tiempo y se descuida otras funciones como la investigación que les podría otorgar un mayor reconocimiento (Sánchez, 2017).

Existe un desequilibrio en la realización de las funciones debido a que los profesores se desempeñan esencialmente como docentes frente a grupo y realizan tutoría, gestión e investigación en menor medida. Estos profesores se preocupan por su formación, lo que se refleja en su proceso de capacitación a través de diplomados, especialidades, maestrías y doctorados en educación a diferencia de otras facultades en las que predomina la especialización en la disciplina como ingeniería y tecnología, administración y derecho. La dinamicidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje necesita de una constante actualización de la planta docente con la finalidad de atender las nuevas exigencias de los estudiantes (Sánchez, 2015). Sin embargo, es importante destacar que esta es la única facultad en la que coincide la disciplina con el dominio didáctico-pedagógico necesario para la impartición de la misma, lo que explica su preparación y que sea la función más destacada incluso en los profesores de tiempo completo y docentes con doctorado en detrimento de otras funciones como la investigación. La formación ha sido uno de los factores que les ha permitido desempeñarse en puestos directivos, además de la experiencia adquirida conforme avanza en su trayectoria. Si la docencia es la función sustantiva que se privilegia en los profesores de la facultad, ésta debería tener el mismo reconocimiento que las otras funciones sustantivas, por lo que es necesario implementar políticas para la promoción vertical de este tipo de docentes, recategorización, en términos de remuneración, incentivos y equipamiento, lo que repercutiría en un mayor reconocimiento de esta función.

## REFERENCIAS

- Comisión Económica para América Latina-CEPAL (2005). *Informe estudio de trayectorias laborales*. Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.eclac.org/de/noticias/paginas/2/14692/kaleido.pdf>

- De Philippis, M. (2015). Multitask agents and incentives: The case of teaching and research for university professors. *Centre for Economic Performance*, núm. 1386, 1-25.
- Fernández, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. Monográfico. *Revista de Educación*, núm. 306, 153-203.
- Flores, G., Prat, M. y Soler, S. (2015). Echando la Vista atrás: la voz del profesorado de educación física sobre su trayectoria profesional en una escuela multicultural. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, núm.122, 88-98.
- Goncalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisao. *Sisifo: Revista de Ciências da Educacao*, 8, 23-36.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Prefacio a la primera edición. Barcelona: Octaedro-UEB.
- Goodson, I. (1992). *Historias de vida del profesorado*. Londres: Octaedro – EUB.
- Goodson, I. y Sikes, P. (2001). *Life history research ineducational settings: learning from lives*. London: Open University Press.
- Ferreira, L. G. (2017). Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre profesores iniciantes. *Acta Scientiarum. Education*. 39, núm. 1, 79-89.
- Huberman, M. (2000). Ciclo de vida profesional dos profesores. En Antonio Nóvoa (coord). *Vidas de profesores*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M., Thompson, Ch. and Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. In Bruce Biddle, Thomas Good and Ivor Goodson, *La enseñanza y los profesores y la profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development, in Thomas Guskey and Michael Huberman (Editors), *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Huberman, M. (1989). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Revista Curriculum*, núm. 2, 139-159.
- Imbernon, F. y Canto, P.J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latino América. *Sinética*, núm. 41, 2-12.
- Morettini, L., Primeri, E., Reale, E. and Zinilli, A. (2015). Career trajectories of PhD holders in the SSH: do early career choices matter? At CHER 28th Annual Conference, School of Economics and Management, Lisbon, September 7-9, 2015, en: [http://www.cher2015.org/files/FTHE-CHER2015-OP25-1-T3\\_REALE.pdf](http://www.cher2015.org/files/FTHE-CHER2015-OP25-1-T3_REALE.pdf)
- Mutemeri, J. and Chetty, R. (2013). Teacher educators' perspectives about the relationship between research and teaching in South African universities. *European Journal of Academic Research*, 2, núm. 1, 62-75.
- Narro, J. y Arredondo, M. (2013). La tutoría: un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios", *Perfiles Educativos*, XXXV, núm. 141, 132-151.
- Neugarten, B. and Danan, N. (1973). Sociological perspectives on the life cycle, in Paul Baltes and Warner Schaie (editores) *Life-Span Developmental Psychology: Personality and Socialization*. New York, Academic Press, pp. 492-608.
- Pires, R., Gaio, M. y Goncalves, T.N.R. (2016). Desenvolvimento Profissional docente: percecoes dos profesores em diferentes períodos ao longo da vida. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, núm. 1, 57-78.
- Sánchez-Olavarría, C. (2017). Trayectorias profesionales docentes en posgrado: un estudio desde sus funciones. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación Política y Valores*, año IV, núm. 3, 1-21.

- Sánchez-Olavarría, C. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior, *CPU-E, Revista de Investigación Educativa*, núm. 21, 148-167.
- Sánchez-Olavarría, C. (2013). La inserción laboral de los comunicadores de la Universidad del Altiplano. *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, XLII, núm. 165, 105-123.
- Super, D. (1985). Coming of age in Middletown. *American Psychologist*, 40, núm. 4, 405-414.
- Walker, V. S. (2015). Aportes teóricos para pensar el trabajo docente en la universidad. *Revista Actualidades Educativas en Investigación*, 15, núm. 1, 1-20.
- Zabalza, M. Á. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, núm. 5, 68-80.