



Revista de Investigación Educativa 21

julio-diciembre, 2015 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior

Dr. César Sánchez Olavarría

Docente-investigador

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

cesarsanchezolavarría@hotmail.com

Dr. Donaldo Huchim Aguilar

Docente-investigador

Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETis) 104, México

donaldo_huchim@msn.com

En este artículo se analiza la trayectoria profesional docente de los profesores de dos instituciones de educación media superior: el CETis 104 y el Instituto Independencia. Se realizó un estudio cuantitativo-descriptivo en el que se analizaron los mecanismos de inserción en la docencia, las razones por las que se eligió la docencia, las trayectorias profesionales docentes, los estadios de carrera y los campos de actualización docente. Cada uno de estos hallazgos fue comparado a partir del régimen jurídico de las instituciones. Se identificaron tres tipos de trayectorias profesionales docentes: lineal, no lineal y discontinua. La primera se presenta frecuentemente en las trayectorias de los profesores de la institución pública, en tanto que la no lineal se localiza en mayor medida en la institución privada. El ingreso a la docencia se presenta por mecanismos relacionales y un gran número de docentes no cuenta con formación pedagógica. Los docentes que laboran en una institución pública tienen mayores posibilidades de desarrollo si cuentan, por lo menos, con medio tiempo, en tanto que las posibilidades de desarrollo de los que laboran en una institución privada se limitan al incremento de su carga académica.

Palabras clave: Profesores, trayectoria profesional, formación de profesores y desarrollo profesional.

Recibido: 22 de julio de 2014 | **Aceptado:** 16 de marzo de 2015

This article analyses the career paths of teachers from two high schools in Mexico: CETis 104 and Independence Institute. A quantitative-descriptive study is done. The insertion mechanisms to the teaching labor market, the reasons why they chose teaching, the career paths, the stages of career and the fields of teaching update were analyzed. Each of these findings was compared between both institutions. Three types of career paths of teachers were identified: linear, nonlinear and discontinuous. The first one frequently presented with the public institution teachers, while the nonlinear is often found in the private institution teachers. These research subjects are grouped in three stages: initial, intermediate and advanced. Teachers who work in the public school are mainly located in the advanced stage, while private institution teachers are primarily located in the intermediate stage. Relational mechanisms are the access to teaching labor, although some of them do not have the pedagogical training. Teachers who work in a public institution have more development opportunities if they have at least a half time work, whereas the development opportunities for teachers who work in a private institution are limited to increase their academic load.

Keywords: Teachers, career path, teacher training and professional development.

Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior

Introducción

La figura del maestro sigue siendo preponderante en la actualidad, puesto que es el que convive más tiempo con los estudiantes y en el día a día enfrenta retos que ponen a prueba sus conocimientos disciplinares, pedagógicos y personales. Cada grupo es diferente, al igual que los estudiantes, por lo que la formación docente es fundamental para dirigir el aprendizaje. A pesar de que en la actualidad se dice que en educación se trabaja con enfoques centrados en los estudiantes, la figura del docente no deja de ser valorada, puesto que es él quien potencia el trabajo del alumno en beneficio de su aprendizaje. En este sentido, el análisis de la carrera docente permite identificar el estadio en el que se encuentra el profesor o bien los estadios que ha desarrollado para proponer estrategias que permitan cubrir sus necesidades pedagógicas. El desarrollo docente es un continuum que está determinado por factores personales (aspectos afectivos y motivacionales), profesionales (conocimientos y habilida-

des disciplinares), académicos (estrategias de enseñanza, aprendizaje, evaluación y planeación) e institucionales (políticas internas y externas), los cuales construyen su experiencia y hacen compleja la práctica docente. En la educación media superior en México se ha presentado un fenómeno interesante, por lo menos hasta 2014, en el que una parte de la planta docente ingresa por invitación o por recomendación, lo que en la mayoría de los casos significa sin formación docente (Huchim, 2013), sobre todo en la educación pública, lo que repercute en su desempeño y, por consecuencia, en el aprendizaje de los estudiantes. De esta problemática surgen cuestionamientos como: ¿esta situación se repite en las instituciones privadas del mismo nivel?, ¿qué tipo de trayectorias docentes se construyen en una institución educativa?, ¿existen, en este sentido, diferencias entre una institución pública y una privada?, ¿cuáles son los estadios de la carrera docente?, ¿cuáles son los mecanismos de inserción a la docencia?, ¿por qué eligieron la docencia?, ¿cómo se actualizan?, los cuales dieron origen al presente artículo y se intentan esclarecer a lo largo del mismo.

El objetivo de este trabajo es analizar las trayectorias y las etapas de desarrollo profesional de los docentes de dos instituciones educativas del nivel medio superior. Este reporte se divide en cuatro secciones. En la primera se desarrolla el marco en que se encuadra la investigación. En la segunda se describe la estrategia metodológica seguida a lo largo del trabajo. Posteriormente, se abordan los hallazgos que se originaron a partir del análisis de la información obtenida y, finalmente, se trabajan las conclusiones de la investigación.

La iniciación docente

La formación inicial de profesores en cualquier organización educativa es parte importante para garantizar una buena calidad en la enseñanza, que es uno de los procesos claves en la educación. Formar a los profesores no es únicamente fijar criterios administrativos, profesionales, didácticos y pedagógicos, sino establecer lineamientos que ayuden a reflexionar sobre la propia práctica docente. Escudero (2006) enfatiza que al docente no sólo se le pide la adquisición de ciertas habilidades o poseer determinados conocimientos, sino también la transformación de actitudes y el cambio de visión de su propia práctica, haciendo hincapié en la crítica a los aspectos de autoridad en la función docente.

Imbernón (2000) sostiene que en esta primera fase se tiene como objetivo adquirir la profesionalidad y la integración de competencias vinculadas a la socialización profesional. Cuando se inicia la carrera docente, los profesores, en su mayoría, están

influenciados por la sucesión de referentes docentes positivos y negativos (Knowles, 2004), además de aspectos personales, familiares, institucionales, contextuales y sociales que afectan el desarrollo de su carrera (Burke, Christensen, Fressler, Mcdonell & Price, 1987). Estos aspectos intervienen en la actividad profesional y son situaciones que pueden mejorar o limitar la práctica docente.

Fernández (1995) plantea que el profesor principiante puede ser un profesor joven, recién graduado, con alguna experiencia profesional o sin experiencia docente, que se desempeña en una institución particular o pública y que puede acceder a un puesto docente, ya sea como profesor ayudante o asociado, generalmente, sin ningún tipo de acompañamiento docente. En el periodo de iniciación a la docencia, es donde se presenta una variedad de vivencias ambiguas y confusas, de preocupaciones y de ilusiones que generan sentimientos de angustia, incertidumbre e inseguridad. Fernández (1995), Sikes, Measor y Woods (1995) y Huberman, Thompson y Weiland (2000) se refieren a esta situación por la que atraviesan los docentes durante los primeros años como un “choque con la realidad”. Los profesores principiantes tienen que aprender durante la práctica cómo planear una clase, diseñar las actividades a trabajar en el aula, recurrir a estrategias didácticas y diseñar instrumentos de evaluación como cualquier profesor con experiencia en la docencia. Por tal motivo, es un período de tensiones y aprendizajes que son intensivos en contextos que les son desconocidos y durante el cual los profesores principiantes tienen que adquirir el conocimiento profesional, además de mantener un cierto equilibrio como personas (Marcelo, 2008).

En contraste, Lortie (1975) y Knowles (2004) coinciden en señalar que para estos nuevos profesores, el trabajo en la docencia no es del todo desconocido, ya que se han desenvuelto en el aula desde su etapa de estudiantes, por lo que conocen los procesos y las reglas de trabajo a través de la interacción con sus profesores. La mayoría de ellos comienzan su labor con expectativas altas sobre la enseñanza y confían en poder utilizar los nuevos enfoques en su práctica y transferir sus ideas más innovadoras. Están motivados a colaborar con la organización educativa en general, lo que se refleja en su participación en todas las actividades encomendadas y en el intercambio de experiencias con sus compañeros. No obstante, esta motivación va desapareciendo durante el primer año, cuando perciben la apatía de los compañeros hacia sus dificultades, cuando se les asignan los grupos más conflictivos o de semestres avanzados, cuando los alumnos se vuelven irrespetuosos o cuando el temor les impide asumir ante los demás que no están preparados.

El desarrollo profesional docente

El desarrollo profesional tiene relación con la actividad que ejercen los docentes en su vida profesional, donde se conjugan varios aspectos como la experiencia, los conocimientos, la construcción de aprendizajes y de enseñanza, tanto en el aspecto individual como en lo colectivo. Los profesores, a lo largo de su vida profesional, enfrentan situaciones difíciles, en las cuales ponen en práctica sus habilidades y competencias (Imbernón, 2009) para sortear las innumerables eventualidades que conlleva la docencia. No obstante, la forma en que interpretan las situaciones puede influir negativa o positivamente para salir adelante en cada situación en su desarrollo profesional.

La formación vinculada al desarrollo profesional es un proceso continuo que se inicia con la elección de la disciplina concreta –formación inicial en un oficio o en una profesión– cuyo dominio en conocimientos, habilidades y competencias se va perfeccionando de manera paulatina a través de la formación continua o permanente (Imbernón, 2000), por lo que el objetivo recurrente en esta etapa es encontrar soluciones a las situaciones problemáticas que se presentan en el cumplimiento de las funciones profesionales. Fullan y Hargreaves (2004) sostienen que en el desarrollo profesional docente no se deben dejar de lado las necesidades, la experiencia, el género y la etapa de su carrera y de su vida, puesto que los responsables que diseñan o imparten la formación no entienden cómo crecen y cambian los docentes. En esta etapa, se capacita al docente para mejorar sus habilidades técnicas a través de los diferentes programas de formación y actualización. No obstante, este proceso es gradual, ya que se desarrolla por medio de la acumulación de descubrimientos y aprendizajes que pueden ser individuales o colectivos, obtenidos por medio de las experiencias. Feixas (2004) afirma que es un proceso que se presenta de forma individual, por lo que cada uno avanza de acuerdo a su ritmo. Por tal motivo, no se puede hablar de un desarrollo en lo colectivo y homogéneo, ya que éste se va presentando en diferentes niveles de madurez personal y profesional.

Imbernón (1994), Fernández (2004) y Marcelo (2008) puntualizan que el desarrollo profesional es un proceso que se presenta a lo largo de todo su trayecto laboral, en el cual se van superando etapas que le ayudan a madurar de forma gradual y que contribuyen a mejorar su desempeño, lo que se refleja en beneficios para los estudiantes y las organizaciones educativas. El proceso de enseñanza aprendizaje es dinámico, por lo que se requiere de una actualización constante en la adquisición de ciertas habilidades, conocimientos, actitudes, modos de relación, flexibilidad, estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación de los niveles de desarrollo de los estudiantes.

Bolívar (2006) considera que la formación es una institución conformada por un sistema en el que cada integrante realiza tareas específicas que van desde la contratación de docentes, asignación de grupos e ingreso de estudiantes, pasando por la elaboración de proyectos, programas, atención a los estudiantes y la actualización docente, hasta la vinculación con el sector productivo, la acreditación y la certificación. Imbernón (2006) agrega que la actualización constante no sólo es para garantizar el mejoramiento en el nivel académico de los estudiantes, sino también para lograr un desarrollo profesional del docente que le aliente y le permita llevar a cabo una carrera profesional satisfactoria. Por consiguiente, la actualización profesional en la educación es considerada un proceso de cambio en los esquemas mentales de los maestros, sus creencias y percepciones relacionadas con la mentalidad de los alumnos y de su aprendizaje.

La actualización es el proceso que responde a los fines y demandas de la evolución científica que requiere la profesión docente con el propósito de incorporar en su práctica los productos del avance científico (Montero, 2006). Es un proceso activo, en el que la evolución es la característica más importante y necesaria de cumplir. García (2006) considera que la actualización es un programa tendiente a la revisión permanente de los avances teóricos y metodológicos en la ciencia pedagógica, así como de los avances tecnológicos aplicados al ámbito educativo, por lo que se hace necesario e indispensable establecer programas de actualización para los docentes en servicio y principiantes para no caer en la obsolescencia y la rutina anacrónica. Así, la práctica de un profesor en activo implica referirse a un saber construido históricamente, es decir, un saber acumulado desde el origen de la educación formal, puesto que muchas de las decisiones metodológicas que toma el profesor en su práctica diaria están más bien basadas en su experiencia de lo que alguna vez le enseñaron (Greybeck, Moreno & Peredo, 2008).

Es necesario reflexionar no sólo en el proceso de Formación Inicial Docente, sino también en los de transformación y retroalimentación de los profesores que ya están en servicio, debido a que los cursos de capacitación tendientes a desarrollar competencias para la aplicación de nuevas técnicas y métodos de enseñanza no siempre logran impactar la intención pedagógica (Greybeck et al., 2008). En el mejor de los casos, sólo contribuyen a que el profesor se apropie de una terminología que debe conocer, pero que no domina y tampoco aplica en su práctica profesional, por lo que sólo se queda en una acción simulada.

Los estadios en la carrera docente

La revisión de literatura relacionada con las trayectorias profesionales docentes permitió identificar un conjunto de términos que hace alusión a las etapas que recorren los docentes durante su carrera. Bolívar, Domingo y Fernández (2001) señalan que es común encontrar reportes de investigación que hablen de fases de la vida, tiempos, ciclos de vida, cursos, etapas, estadios, estaciones, recorridos, carrera, trayectos, trayectorias o itinerarios para referirse a los periodos por los que transita un docente durante su vida laboral. En lo que concierne a este trabajo, se utilizará el término estadio para designar las etapas que vive el docente durante su tránsito profesional.

Las investigaciones analizadas sobre el desarrollo de la carrera del profesor buscan dar cuenta de los recorridos de los docentes a lo largo de su vida laboral. Diversos autores caracterizan estos trayectos, los cuales se pueden agrupar en tres grandes estadios: inicial, intermedio y avanzado. El estadio inicial hace referencia a los problemas que enfrentan los docentes durante los primeros años (Goodson, 2004; Huberman et al., 2000; Knowles, 2004; Marcelo, 2008; Sikes et al., 1995). Estos autores coinciden en señalar que esta etapa se caracteriza por ser un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos, de exploración y supervivencia, de incertidumbres, descubrimientos, preocupaciones de sí mismos, así como de la adquisición de diferentes responsabilidades profesionales. En su caso, Feiman-Nemser (2008) agrega que los profesores principiantes tienen dos tareas por cumplir: aprender a enseñar y enseñar, lo cual se convierte en un momento de transición clave, ya que debe dejar de ser un docente empírico y convertirse en un profesional de la educación con la finalidad de enfrentarse de la mejor manera a una serie de tareas relacionadas con su práctica in situ, como son realizar su programación, conocer a los estudiantes con los que le toca trabajar, adaptar las estrategias al grupo a evaluar y dar seguimiento al aprendizaje de los educandos.

Una vez que los profesores se estabilizan (Fernández, 1995; Huberman et al., 2000), pasan a un estadio intermedio relacionado con el crecimiento, la madurez, la experimentación y la diversificación de su práctica que comprende entre cuatro y 20 años (Burke, Fessler & Christensen, 1984) o bien de los siete a 25 años de servicio (Huberman et al., 2000). En esta etapa, la incertidumbre y el temor disminuyen, por lo que hay satisfacción por la enseñanza, lo que refleja cierto grado de madurez fundamentado en su crecimiento profesional docente, el cual le permite desarrollar proyectos de innovación, experimentar con nuevas metodologías, materiales y formas de evaluación, participar en actividades propias de la actividad docente, iniciar estudios profesionalizantes como posgrados, diplomados o especialidades.

Esta preparación permite al profesor tener acceso a puestos administrativos como complemento de su desarrollo profesional.

En el estadio final de la carrera docente se presenta un desprendimiento progresivo de la actividad profesional (Huberman et al., 2000; Vivas, Becerra & Díaz, 2005), en el cual el profesor manifiesta una relajación en las actividades que se realizan en el aula, se muestra indiferente a las políticas educativas, al seguimiento de las reformas educativas y minimiza la actividad de los profesores principiantes. Esta etapa se caracteriza por que el docente experimenta una sensación de rutina, una monotonía en el trabajo en el aula, dedica menos tiempo a la planeación, se vuelve intolerante dentro del aula, lo que se atribuye a un declive de sus facultades físicas y fisiológicas. Esta situación se traduce en el abandono de toda actividad relacionada con su labor docente, lo cual es indicativo de que está próximo al retiro.

Estrategia metodológica

Se trabajó con dos instituciones de educación media superior: una institución pública (Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios [CETIS] 104) del estado de Puebla, México, y una institución privada (Instituto Independencia) del estado de Tlaxcala, México, con la finalidad de analizar las trayectorias profesionales y las etapas de desarrollo profesional de los docentes de ambas instituciones educativas del nivel medio superior.

El CETIS 104 es una institución pública que depende de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), que a su vez depende de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI). Actualmente, el CETIS 104 tiene una población de 78 docentes divididos en dos turnos, el matutino con 40 y el vespertino con 38 docentes. Se imparten especialidades en el área Económico-Administrativa (Contabilidad), en el área de Ciencias Físico-Matemáticas (Computación, Mecánica y Mecatrónica) y en el área Químico-Biológica, (Laboratorista Químico). El plantel también cuenta con el sistema abierto SAETI en la especialidad de Contabilidad. Este plantel atiende un promedio de 1,450 alumnos por ciclo escolar, 805 alumnos en el matutino (475 hombres y 330 mujeres) y 650 en el vespertino (364 hombres y 286 mujeres). Los docentes se agrupan en las academias de Componente Básico y Profesional de acuerdo con el sistema nacional de academias (SEP, 2007). En el caso del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), hay 10 profesores que cursaron el diplomado, de los cuales tres docentes están certificados Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS).

El Instituto Independencia es un bachillerato general privado de turno matutino que tiene su origen en 1992. La enseñanza del idioma es una de las fortalezas del Instituto, lo que ha permitido que sus estudiantes hayan logrado certificaciones de Cambridge (KET, PET, FCE) y el TOEFL, además de realizar intercambios estudiantiles con Herron High School, en Indianápolis. Actualmente, se atiende un total de 163 estudiantes (68 hombres y 95 mujeres). La planta docente está conformada por 23 profesores, más dos directivos, de los cuales 15 han cursado el PROFORDEMS y 10 han obtenido el CERTIDEMS con la finalidad de integrarse próximamente al sistema nacional de bachillerato. Dentro del Instituto existe un programa ambiental desde 2010, lo que permitió que en 2012 lograra la certificación como “Escuela Verde: nivel líder ambiental”.

Este estudio descriptivo permitió indagar acerca de las trayectorias profesionales docentes a partir del diseño de un instrumento para la recolección de información de tipo cuantitativo. Se analizaron los mecanismos de inserción en la docencia (relacional y de mercado), las razones (directas e indirectas) por las que se eligió la docencia, las trayectorias profesionales docentes (lineal, no lineal y discontinua), los estadios de carrera (inicial, intermedio y avanzado) y los campos de actualización docente (docencia, administración y profesional). Cada uno de estos hallazgos fue comparado a partir del régimen jurídico de las instituciones (pública y privada).

La población estudiada estuvo constituida por la totalidad de la planta docente del turno matutino de ambas instituciones, debido a que la institución privada no cuenta con turno vespertino. En el caso de la institución pública (CETIS 104), se aplicó el cuestionario de manera personal a los 40 profesores, de los cuales se lograron recuperar 35 (88%). En la institución privada (Instituto Independencia), se aplicó a 22 docentes, de los cuales se recuperaron 20 cuestionarios (90%). Se realizó la aplicación del cuestionario por dos vías: personal y por correo electrónico, lo que contribuyó a encuestar al 90% de la población. El restante 10% participó en la investigación, puesto que no contestó el cuestionario porque lo perdía, lo olvidaba en casa, no acudía a la cita, no tenía internet o no respondían al correo electrónico. Se construyó una base de datos en el SPSS versión 20 y se compararon ambas instituciones mediante estadística descriptiva.

Una mirada a los resultados desde el desarrollo profesional docente

Mecanismos de inserción a la docencia

El análisis de la información recabada muestra que los docentes emplean dos mecanismos de inserción al mercado laboral: relacional y de mercado. En promedio, 80% de los profesores se integra al campo laboral por la vía relacional a través de una invitación (35%), por una recomendación (18%), por la ayuda de un amigo (16%), por un contacto en el empleo anterior (8%) y por la jubilación de uno de sus padres (3%). La fuerte presencia del capital relacional confirma lo encontrado por Fernández (1995), Huberman et al. (2000), Jiménez (2009) y Sánchez (2013), en cuanto a que las relaciones sociales constituyen la principal forma de inserción. El porcentaje restante se inserta por mecanismos de mercado (20%), siendo la entrega de currículum directamente en la institución educativa la opción más utilizada por los docentes (12%), mientras que la bolsa de trabajo y el anuncio en el periódico ocupan 4%, cada uno.

En la institución privada, el capital social (67%) prevalece como mecanismo de inserción predominante. La invitación a trabajar en el ámbito educativo (24%) es la principal vía de acceso y en porcentajes similares se encuentran tres tipos de recomendaciones: dos personales, una realizada por un amigo (21%) y otra por un conocido (5%), y una laboral producida por un contacto en el empleo anterior (17%). En lo que respecta a los mecanismos de mercado (23%), la entrega de currículum directamente en la institución educativa es la principal práctica (17%) y en cifras similares (8%) el anuncio en el periódico y la bolsa de trabajo, como se muestra en la Tabla 1.

En la institución pública se repite la misma tendencia. Los mecanismos de inserción relacional personal (94%) son la primera forma de acceso a la docencia, de los cuales la invitación para trabajar en educación (46%) y la recomendación por un conocido (31%) son las principales puertas al campo de trabajo educativo. En porcentajes más reducidos se encuentran la recomendación de un amigo (11%) y la jubilación (6%). En este tipo de institución, los mecanismos de inserción de mercado (6%) son prácticamente nulos (Tabla 1). Las diferencias en el mecanismo relacional personal en ambas instituciones es evidente, ya que prevalece en la pública, lo que muestra que los docentes llegan por situaciones fortuitas, las cuales se les presentan de forma espontánea, poniendo en relieve la invitación de terceros, es decir, por circunstancias no intencionadas o por azar (Remedi, Aristi, Castañeda & Landesman, 1988).

Tabla 1. Mecanismos de ingreso a la docencia

		Privada	Pública
Relacional personal	Por un amigo	21%	11%
	Por una recomendación	5%	31%
	Por invitación	24%	46%
	Jubilación		6%
Relacional laboral	Por un contacto en empleo anterior	17%	
	Anuncio en el periódico	8%	
De mercado	Llevar currículum	17%	6%
	Bolsa de trabajo	8%	
Total		100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Razones por las que eligió la docencia

En la actualidad los docentes del nivel medio superior son egresados de instituciones educativas con perfiles diferentes a los aspectos pedagógicos; sin embargo, laboran en dichas instituciones, ya que la docencia se presenta como una oportunidad en el campo laboral. Esta situación permite la inserción de profesionales con distinta formación que eligen la enseñanza por no encontrar empleo relacionado con su formación original (22%), para completar el gasto familiar (16%), por el sueldo atractivo que perciben (11%) y por las prestaciones (3%). Estas son razones indirectas de inserción, debido a que no se constituyen como la primera razón de elección de la docencia, sino que llegaron a ella por razones de diversa índole. No obstante, tal situación no ha sido obstáculo para encontrar profesores que afirman estar en la docencia por vocación (48%), lo que se constituye como una razón directa de inserción.

En lo que concierne a los docentes que se desempeñan en la institución privada, se encontró que 62% enfatiza que trabaja en el campo educativo por vocación, en tanto que 23% es profesor para completar el gasto familiar. Mientras que 15% lo atribuye a que no hay empleo en lo que estudiaron, a las prestaciones y al salario (Tabla 2).

En la institución pública se observó que 34% labora en la docencia por vocación; sin embargo, la gran mayoría atribuye su estancia a que no encontró trabajo en la carrera que estudiaron (40%), al sueldo que percibe (17%) y como complemento al gasto familiar (9%). Este último debido a que la docencia no es su principal fuente de

ingreso (Tabla 2). En las formas de ingreso a la docencia hay dos aspectos que marcan la diferencia, ya que mientras que en la institución privada el mayor porcentaje se da por vocación y no de forma abrupta, en la institución pública el valor más alto se presenta con los profesionistas que no encontraron empleo en su profesión, es decir, la inserción se da de forma abrupta e improvisada como lo menciona Gómez (2004) y que muchos de ellos se van quedando a través del tiempo en estos escenarios, debido a la ventaja que representa el hecho de que después de seis meses las plazas son asignadas de forma definitiva.

Tabla 2. Razones por las que eligió la docencia

		Privada	Pública
Directas	Vocación	62%	34%
	Completar el gasto familiar	23%	9%
Indirectas	No encontré empleo en lo que estudié	5%	40%
	Prestaciones	5%	
	Por el sueldo	5%	17%
Total		100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Trayectorias profesionales docentes

El camino que han seguido los profesores de las instituciones estudiadas ha sido diverso, lo que explica la presencia de tres tipos de trayectorias: lineales, no lineales y discontinuas. La primera está constituida por los profesionistas que siempre se han mantenido en la docencia, aunque en algunos casos no haya sido su formación original. La segunda se caracteriza porque iniciaron trabajando en su profesión o en la administración y, posteriormente, se incorporaron a la docencia. Finalmente, la tercera se identifica por los trayectos discontinuos entre su profesión y/o puestos administrativos y la docencia. En este sentido, 37% de los sujetos de esta investigación ha realizado recorridos lineales, ya que ha tenido varios empleos desempeñándose como docentes o la enseñanza ha sido su único empleo. El 52% ha construido trayectos no lineales, iniciando su recorrido laboral en su profesión o en la administración y continuándolo en la docencia. Finalmente, 11% ha transitado de forma intermitente por

la docencia. Estos hallazgos confirman la no-linealidad de la carrera docente (Huberman, 1989), puesto que no todos pasan por los mismos estadios, ni de la misma manera. En este caso, la mayoría de los profesores encuestados presenta diferentes estadios a lo largo de su práctica profesional.

En los docentes de la institución privada se observaron las mismas trayectorias. El 37% ha realizado un trayecto lineal caracterizado por la movilidad externa dentro de la docencia. El 42% ha transitado por la docencia de forma no lineal iniciando básicamente en su profesión o en un puesto administrativo en el primer empleo y, posteriormente, consiguiendo dar clases. El 21% realiza trayectorias discontinuas entre su profesión, la administración y la docencia. Estos recorridos se identifican por la movilidad laboral interna y externa que se presenta en las instituciones educativas privadas de nivel medio superior. Huberman et al. (2000) consideran que después de estabilizarse en la docencia, los profesores logran diversificar su trabajo dentro de la institución educativa, emprendiendo actividades complementarias como jefes de oficina, de taller, de laboratorio, de departamento o coordinadores dentro de la institución (Tabla 3).

En lo que concierne a los docentes de la institución pública, se hallaron dos trayectorias: lineal y no lineal. El 37% siempre se ha desarrollado en la docencia y sólo ha tenido un empleo. El 63% ha realizado recorridos no lineales, de los cuales 23% inició en un puesto administrativo en su primer empleo y después se insertó en la docencia en su segundo empleo. El 40% ha construido un trayecto no lineal teniendo como primer empleo un puesto relacionado con su profesión y después se insertó en la docencia. Los recorridos en esta institución pública han sido cortos, lo que se traduce en escasa movilidad, ya que después de seis meses, estos docentes tienen nombramientos definitivos, dando como resultado una estabilidad laboral. Contrario a lo que sucede en una institución privada donde se presenta la movilidad o vagabundeo (Fernández, 1995), lo que se explica porque los profesores llegan frecuentemente a la docencia como una segunda opción profesional, ya que la primera estaría constituida por la especialidad que han cursado en la Universidad (Sikes et al., 1995) (Tabla 3).

Tabla 3. Trayectoria hacia la docencia

Trayectoria	Primer empleo	Segundo empleo	Tercer empleo	Cuarto empleo	Institución	
					Privada	Pública
Lineal	Docencia	Docencia	Docencia	Docencia	37%	
	Docencia					37%
No lineal	Administración	Docencia	Docencia	Docencia	26%	
	Profesión	Docencia	Docencia	Docencia	11%	
	Administración	Profesión	Docencia	Docencia	5%	
	Administración	Docencia				23%
	Profesión	Docencia				40%
	Docencia	Administración	Docencia	Docencia	11%	
Discontinua	Administración	Docencia	Administración	Docencia	5%	
	Docencia	Profesión	Docencia	Docencia	5%	
	Total				100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Los estadios de carrera

En promedio, la mayoría de la población docente analizada (54%) se sitúa en el estadio intermedio, el cual está relacionado con los años de experiencia profesional en educación, mientras que 34% se encuentra en el estadio avanzado próximo al retiro y sólo 12% se ubica en el estadio inicial de su carrera. En cuanto a la edad, 33% de los profesores tiene entre 41 y 50 años, cifra similar a los docentes de 31 y 40 (29%). El grupo de profesionales de la educación de 51 a 60 años conforma 24% de la población y 14% restante está constituido por los docentes de más de 60 años (Tabla 4).

En la institución privada se encontró que 75% de los profesores se ubica en un estadio de carrera intermedio, en tanto que 20% se encuentra en su etapa de carrera inicial y sólo 5% se localiza en la etapa avanzada. En lo que respecta a los grupos de edad, se halló que 85% de la población se localiza en cifras similares en dos rangos de edad, entre 31-40 años y 41-50 años. El 15% faltante está conformado por docentes entre 51 y 60 años. Huberman (1989), Fernández (1995) y Sikes et al. (1995) coinciden en señalar que ese 85% se encuentra en una etapa de estabilización y compromiso, de experimentación y diversificación, lo que implica que muchos profesores experimen-

ten con el manejo de TIC en el aula, de nuevas estrategias de aprendizaje, de materiales didácticos y de estrategias de evaluación. Los docentes muestran una actitud de innovación y cambio del repertorio pedagógico acumulado durante años. En algunos casos, se presenta el periodo crítico de la mitad de la carrera –y la mitad de la vida–, hacia los cuarenta años de edad, en el que el profesor muestra una actitud de autoevaluación y replanteamiento del futuro de su enseñanza.

Tabla 4. Estadios docentes

Edad	Estadio	Institución	
		Privada	Pública
31-40	Inicial	15%	5%
	Intermedio	30%	8%
41-50	Intermedio	40%	25%
51-60	Inicial	5%	
	Intermedio	5%	
	Avanzado	5%	34%
+60	Avanzado		28%
Totales		100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

En la institución pública, se encontró que 62% de los profesionales de la educación se encuentra en una etapa de carrera avanzada. El 33% se halla en el estadio intermedio y sólo 5% se localiza en etapa inicial. En cuanto a los grupos etarios, 34% de la planta docente tiene entre 51 y 60 años, 28% cuenta con más de 60 años, 25% está en el rango de edad 41-50 y sólo 13% se ubica entre 31-40 años. A diferencia de la institución privada, aquí la mayoría de los profesores se encuentra en la etapa final de su carrera, entre los 25 y 35 años de experiencia (Huberman, 1989; Sikes et al., 1995). En este caso, al final de su carrera docente, los profesores presentan una actitud de serenidad y distanciamiento hacia la práctica docente, lo que evidencia un estancamiento de la misma. Están más preocupados por tener menos responsabilidades administrativas o el retiro. No obstante, en el caso de las instituciones públicas esta etapa se alarga hasta los 40 años de servicio (Huchim, 2013), debido a que no se recibe el mismo sueldo estando en activo que pensionado.

Actualización docente

El 100% de los docentes encuestados de la institución privada se actualizan constantemente, en tanto que en la institución pública se actualiza 62% de los profesores. Esta acción formativa se distribuye en tres áreas: docencia (65%), administración (5%) y profesional (30%). El elevado porcentaje en la docencia evidencia su falta de formación, debido a que muchos de los profesores que se desempeñan en el nivel medio superior provienen de disciplinas ajenas a la enseñanza. Esta situación se hace evidente en la fase de experimentación y diversificación, por lo que los maestros realizan estudios de posgrado y toman cursos para cubrir sus necesidades de formación (Huberman et al., 2000). En administración se inclinan un poco más por el posgrado, aunque en cifras bajas y en el campo profesional, se observa una clara tendencia a tomar cursos (22%).

Los profesores de la institución privada se actualizan principalmente en la docencia realizando estudios de posgrado (24%) o tomando cursos (36%). La segunda área de actualización está representada por estudios relacionados con su profesión de origen, los cuales se distribuyen en posgrado (16%) y cursos (20%). Se encontró un porcentaje incipiente (4%) en la actualización dentro del campo de la administración. En lo que respecta a los profesores de la institución pública, se observa la misma tendencia realizando estudios de posgrado (40%) y asistiendo a cursos (30%) sobre docencia. En el campo de su profesión original, 25% toma cursos y ninguno realiza estudios de posgrado. En el área administrativa, se encontró que 5% realiza un posgrado (Figura 1).

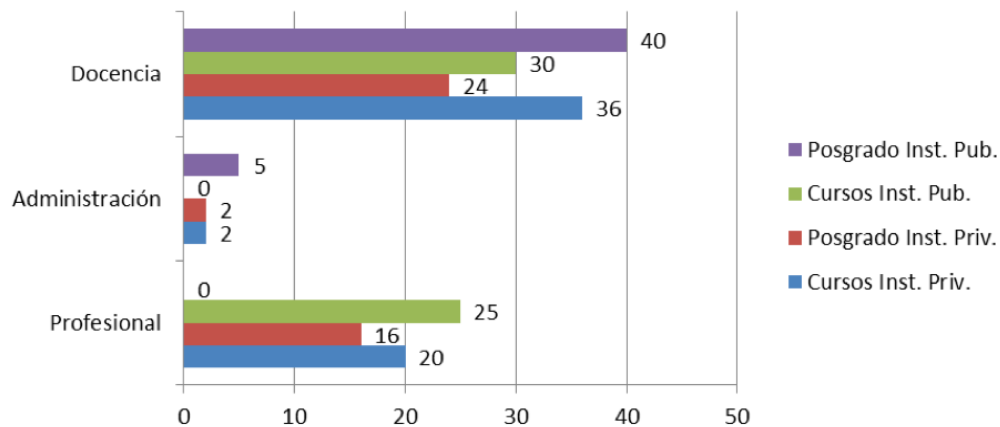


Figura 1. Tipo de actualización

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Los mecanismos de inserción relacionales predominan en el ingreso de los profesores al nivel medio superior, no obstante los mediadores son diversos, ya que mientras los directivos y los padres de los docentes ayudan para el ingreso a la educación pública, las recomendaciones y los amigos son las vías de acceso a la docencia en la institución privada. Es importante remarcar este aspecto, debido a que esta inserción se presenta sin que los profesores implicados tengan, en muchos casos, la formación pedagógica necesaria para atender a los estudiantes.

La fuerte presencia de profesionistas sin formación para la enseñanza en este nivel educativo impacta en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por lo que los docentes tienden a buscar alternativas para cubrir sus necesidades pedagógicas. También es evidente que trabajar en la docencia funciona como una opción atractiva (Gómez, 2004) para quienes no encontraron empleo en lo que fueron formados, debido a las condiciones laborales favorables que se pueden obtener en la educación pública.

La llegada de los profesores a la docencia no siempre se presenta de forma directa, ya que no es su primera opción para trabajar, por lo que llegan de manera indirecta. El carácter no lineal de sus trayectorias (Feixas, 2004) muestra cierta discontinuidad en sus recorridos, sobre todo en la institución privada, puesto que los docentes presentan una mayor movilidad, debido a que las condiciones laborales no son las ideales y a la constante búsqueda de un empleo mejor remunerado. Las oportunidades de mejora se limitan a las necesidades institucionales para cubrir nuevas asignaturas, lo que permitiría un incremento de la carga académica de los docentes que cumplan con el perfil. El docente denota cierta incertidumbre, ya que deben cumplir con los lineamientos institucionales y académicos para mantener el empleo y, a la vez, prepararse para una eventual oportunidad de obtener un mejor puesto.

En las públicas, la actualización se reduce a cursos internos propuestos y financiados por la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial. Sólo algunos docentes trascienden esta esfera y buscan otras opciones de formación como los diplomados y posgrados dentro del ámbito educativo. Esta situación es entendible por dos razones: la primera, como los docentes perciben que tienen un trabajo seguro en condiciones favorables, sólo toman los cursos que les ofrecen, aunque en muchos casos no los concluyan; la segunda, como los cursos y diplomados internos (PROFORDEMS) tienen mayor valor en los procedimientos de promoción y son subsidiados, los docentes no se preocupan por realizar estudios externos de maestría o doctorado, puesto que no se realizan equivalencias entre los distintos estudios. Existe una variedad de oportunidades de formación y actualización como las estadías técnicas, años sabá-

ticos, becas comisión para realizar estudios de posgrado (maestría o doctorado); no obstante, sólo pueden tener acceso a ellas los docentes de medio tiempo, tres cuartos de tiempo y tiempo completo, por lo que los docentes de asignatura deben buscar otras alternativas para su desarrollo profesional docente.

Lista de referencias

- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 123-154). Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Burke, P. J., Christensen, J. C., Fressler, R., Mcdonell, J. H., & Price, J. R. (1987). *The teacher careers cycle: Model development and research report*. Recuperado de la base de datos ERIC. (ED289846)
- Burke, P. J., Fessler, R., & Christensen, J. C. (1984). Stages of teacher's careers: Implications for professional development. Recuperado de la base de datos ERIC. (ED227054)
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 21-51). Barcelona: Octaedro.
- Fernández, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación*, 306, 153-203.
- Fernández, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), 1-20.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teaching learning. How do teachers learn to teach? En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in Changing Contexts* (pp. 697-705). New York: Routledge.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2004). La escuela que queremos. En A. Villanueva (Coord.), *Herramientas para la actividad tutorial. Programa Institucional de*

- Tutoría Académica* (pp. 29-50). México: Universidad de Guadalajara.
- García, P. F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 269-309). Barcelona: Octaedro.
- Gómez, G. N. (2004). Ingreso a la docencia y la construcción de identidad. *Revista de Educación y Desarrollo*, 2, 77-81.
- Goodson, I. (2004). El estudio de las vidas del profesorado. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 297-313). Barcelona: Octaedro.
- Greybeck, B., Moreno, M. G., & Peredo, M. A. (2008). Reflexiones acerca de la formación de docentes. *Educar*, 5, 15-22.
- Huberman, M. (1989). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139-159.
- Huberman, M., Thompson, C. L., & Weiland, S. (2000). Perspectivas de la Carrera del Profesor. En B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 18-97). Barcelona: Paidós.
- Huchim, D. (2013). *Los ciclos de vida profesional de los docentes de la educación media superior tecnológica* (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 231-243). Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2009). Mejorar la Enseñanza y el Aprendizaje en la Universidad. *Cuaderno de Docencia Universitaria*, 14.
- Jiménez, M. S. (2009). *Trayectorias laborales y movilidad ocupacional. Un estudio de biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. México: Bonilla Artigas.
- Knowles, G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-205). Barcelona: Octaedro.
- Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. United States of America: University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (2008). *El profesor principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

- Montero, L. M. (2006). Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 155-194). Barcelona: Octaedro.
- Remedi, E., Arísti, P., Castañeda, A., & Landesman, M. (1988). Maestros, entrevistas e identidad. *Colección Pedagógica Universitaria*, 17, 69-88.
- Sánchez, C. (2013). La inserción laboral de los comunicadores de la Universidad del Altiplano. *Revista de la Educación Superior*, 62(165). Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/165/2/1/es/insercion-laboral-de-los-comunicadores-de-la-uda>
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Manual de Operación de las Academias*. Recuperado de http://www.cetis49.edu.mx/plantel/images/Co49/Doctos/manual_academias.pdf
- Sikes, P., Measor, L., & Woods P. (1995). *Teachers careers crisis and continues*. England: The Falmer Press.
- Vivas, M., Becerra, G., & Díaz, D. (2005). La formación del profesorado novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de los Andes Táchira. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/113>