

**XIV Congreso Internacional de Análisis Organizacional**

**Educación Superior y Desarrollo Sustentable**

**La Construcción de la Subjetividad Docente sobre su Desarrollo Profesional,  
Biografías y Trayectorias Profesionales**

Mesa Temática: Educación y Transformación Social

Modalidad: Protocolo de Investigación

Autora: Ma. Del Carmen Villanueva Reyes

Correo Electrónico: [carmen\\_sol10@hotmail.com](mailto:carmen_sol10@hotmail.com)

Institución de Afiliación: Universidad del Valle de Atemajac

Juan Alonso de Torres Pte 3538, San José de las Piletas, 37330

Tel. 01 477 788 7500. México, León, Gto.

Guanajuato, Gto.

8 al 11 de noviembre de 2016

## **La Construcción de la Subjetividad Docente sobre su Desarrollo Profesional, Biografías y Trayectorias Profesionales**

### **Resumen**

La presente propuesta de investigación pretende explicitar los procesos de construcción subjetiva que realizan los profesores universitarios de dos instituciones de educación superior, una pública y otra privada, la primera formadora de formadores, en relación a los múltiples significados que sobre su desarrollo profesional se han generado en el transcurso de su historia de vida. Poniendo de manifiesto la interlocución y diálogo entre lo personal, lo institucional y lo social en sus trayectorias profesionales, que lo llevan a definir un actuar profesional particular. Dicho fenómeno analizado desde una perspectiva histórica, situada, interesada, conflictiva y desde un enfoque socioconstruccionista. En este sentido se propone una metodología cualitativa, desde el método hermenéutico, analizando los relatos de vida de 8 profesores universitarios.

**Palabras clave:** Subjetividad, desarrollo profesional, historias de vida, trayectorias profesionales.

## **Antecedentes**

Las políticas educativas nacionales actuales ponen al profesor como un agente decisivo en el logro de los propósitos formativos en todos los niveles, son su formación, capacitación y evaluación del desempeño el elemento central de mejora de la calidad de la educación, y por ende los proyectos de más inversión en México (SEP.2012). A este profesional le ocurre, como está pasando en la mayor parte de las carreras, que su trabajo se vuelve cada día más complejo, ya que las necesidades sociales cambian, los estudiantes poseen perfiles distintos de acuerdo al contexto histórico que viven, los padres y las autoridades escolares que van transformando sus demandas, de tal forma que el perfil del “buen profesor” se va ampliando al desarrollo de nuevas competencias. La alternativa de solución a esto no es la defensa para la resolución de sus problemas y la supervivencia, sino la autoformación orientada a un mayor y mejor desarrollo profesional y personal. Para ello habrá que reconocer en la propia historia particular y profesional del docente las múltiples perspectivas y prospectivas de su trabajo y vida.

De acuerdo con Goodson (2003) el análisis de las historias de vida de los profesores ha sido un estudio en abandono hasta hace algunos años, esto obedece a la prioridad de los modelos educativos y de gestión de las escuelas que han prevalecido y por tanto dirige la orientación de la investigación en el campo educativo; en este sentido se visualizan varias etapas en la investigación de las historias de vida: en la época de los sesentas, el maestro era visto como un conjunto definido por estadísticas en su parte formal, respondiendo de manera

mecánica a las prescripciones institucionales; posteriormente, cuando la enseñanza fue vista como proceso social, las investigaciones se dirigieron a cómo los alumnos eran “procesados”, consecutivamente se comenzaron a ver las condiciones adversas en las que trabajan los profesores, y así pasaron de villanos a víctimas, esta visión impulsó la pregunta: ¿cómo los profesores ven su trabajo y su vida?, de esta manera en los 80’s se da un impulso a la investigación del tema, pero con las nuevas tendencias políticas de la evaluación del docente, se ha dejado de lado. Es el maestro quien tiene que dar cuenta de lo que pasa en el aula y ser un gestor de las políticas públicas a nivel regional y nacional.

Al realizar una revisión general sobre investigaciones relacionadas con el tema de desarrollo profesional en las trayectorias profesionales del profesorado, es importante destacar que se encontraron algunas temáticas que a continuación abordaremos:

Por un lado tenemos las investigaciones relacionadas con el tema de ***construcción de identidades profesionales del ser docente, de los sentidos del ser docente o de la propia práctica***. Al respecto Badano M., Basso R., Benedetti M. y Angelino M. (2004) recuperan los significados de los profesores de la Universidad UNER sobre su trabajo en la facultad y cómo influye la historia social de la institución en estos significados. Realizando historias de vida, sus resultados muestran que tanto la trama de las historias de los profesores como de sus significados tienen relación con la posición percibida en la historia institucional, por tanto la trayectoria de su crecimiento equivale a la de la institución. En este

sentido los profesores critican severamente el contexto y la política social e institucional, además de las relaciones interpersonales, sin embargo consideran que aunque la universidad es un bien común, refieren una falta de poder, de pensamiento estratégico y de idoneidad en la institución.

Por otro lado Leite (2012) recupera el proceso de construcción de una identidad de dos profesores con experiencia laboral de 40 y 50 años, al igual que su contexto sociopolítico escolar y los sentidos que de la profesión tienen. Los resultados presentan que para ellos ser docentes es una tarea de entrega, dedicación, de sacerdocio y que el carácter moral está sobre lo académico. Además refieren que los docentes siempre se hayan en una encrucijada de ser y no ser, de hacer pero no poder en un contexto deshumanizante que vuelca para atrás sus proyectos y tareas. El contacto con distintos ámbitos de la escuela, profesores, directivos, los padres de familia, y la administración va influyendo en el desarrollo de ciertas formas de actuar, de relacionarse y de comprometerse. Se observan momentos de ruptura y continuidad, según sea el impacto emocional que provoquen las situaciones vividas con la administración, con los alumnos y con otros profesores. Los vínculos afectivos que influyen en una identidad personal son con los compañeros y los alumnos, esas relaciones son las que originan la idea de querer volver a verlos o saber de sus vidas.

Ojeda, por otro lado, indaga sobre las características de identidad docente de los profesores de educación media, a partir de la reconstrucción de las trayectorias profesionales de cuatro profesores a través de las narrativas biográficas, los

entrevistados reconocen que la docencia se desarrolla con las experiencias vividas. *capacidades personales* para ejercer la profesión que se van descubriendo a lo largo del tiempo a través de la práctica y la experiencia, refieren que sus capacidades se originan en un núcleo personal, como características de su individualidad, que con el tiempo y el aprendizaje adquiere carácter profesional. Por otro lado durante los trayectos profesionales se muestra una *actitud frente a la profesión*, el cual contiene una carga afectiva y volitiva mientras se realizan las tareas profesionales, que son vistas más allá de un trabajo meramente técnico,

En este tema también encontramos el análisis de la trayectoria escolar por parte de Alluid (2003) de los profesores considerados como novatos, pues tienen poco de haber ingresado a la docencia en educación superior, en los que se confirma que una de las fases de ***socialización profesional***, es la prolongada vivencia que como alumnos tienen antes de optar por ser profesor y durante la misma preparación profesional (Sacristán, citado por Alluid, 2003). En este sentido se muestra que los llamados profesores inexpertos son portadores de modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos escolares, las escuelas, los docentes y su trabajo, una cultura impregnada de significados, formas de pensar y actuar que se manifiestan en sus primeras prácticas docentes. Se destaca en esta investigación el concepto de “experiencia formativa”, definida como todo aquello que se aprendió mientras se vivió, en este sentido lo “aprendido” es algo que “nos pasa” como sujetos contrario a lo que simplemente

pasa (Larrosa, 2000 citado por Allud, 2003), es la experiencia que forma parte de la “trama” de nuestras vidas y en tanto tal cobra significado (Huberman, 2000 citado por Allud, 2003).

La segunda temática se relaciona con **los factores personales, institucionales y contextuales que influyen en el desarrollo de la profesión**, en este sentido encontramos que Feixa (2004) en un investigación mixta, en la que se aplicaron cuestionarios a los catedráticos para reconocer el enfoque pedagógico y en algunos casos seleccionados se realizaron entrevistas con profundidad para reconocer qué factores influían para lograr un cambio en el enfoque pedagógico, se encontró que los factores más determinantes fueron los internos: la experiencia docente que influye en la percepción que tienen de los alumnos, la motivación intrínseca del profesor y la maduración personal, profesional y docente, al igual que la retroalimentación y análisis de las situaciones que le pasan como integrante en la familia. Como factores externos, llama la atención que la retroalimentación con otros profesores es lo que logra un cambio, y no así la continua formación psicopedagógica que se implementa en el centro escolar.

Al igual que esa investigación, el presente trabajo pretende abordar el análisis de los factores personales, institucionales y contextuales, que intervienen en la construcción de la subjetividad docente con respecto a su desarrollo profesional. En este sentido, más que centrarse en una construcción pedagógica del profesor,

es analizar su trayecto vital y profesional en contextos institucionales públicos y privados.

Finalmente encontramos un tercer tema, **relacionado con la micropolítica, en el contexto sociopolítico de la institución**. Al respecto, Gerwec (2001) utiliza el estudio de caso para recoger las percepciones que de su trabajo tienen los profesores de una Universidad de Santiago de Compostela. Algunos de los resultados encontrados fueron que el ser docente comienza a definirse desde la formación inicial, sobre todo en el rito de la elaboración y presentación de la tesis, en donde las relaciones con los catedráticos sinodales generan un tipo de identidad particular del ser profesional competitivo, y el saber se convierte en capital por el que se lucha a través de la generación de productos concretos, lo que genera identidades fragmentadas para sobrevivir en la institución, sobre todo por los mandatos contradictorios de la corporación.

En esta misma temática entran las aportaciones de Galaz J. y Vilora E. (2004), quienes investigaron sobre el papel que tiene el profesor en las decisiones institucionales; para ello aplicaron una encuesta a 233 profesores de una universidad estatal y pública en México. Los resultados muestran que los docentes no se sienten considerados en las decisiones institucionales, el área en la que se ven más involucrados es en el diseño de planes y programas, lo cual les hace sentirse poco satisfechos, y además las autoridades son percibidas con cierto nivel de autocratismo, pues regulan la administración y el liderazgo en la institución. Perciben un clima académico frágil, ellos como profesores, como

espectadores y rehenes. Estos resultados apuntalan la idea de que la construcción del desarrollo profesional obedece también a condiciones de micropolítica institucional donde laboran los profesores, el cual es un constructo de índole social.

Todas estas investigaciones confirman la relación que guardan las tramas de sus historias y los significados que construyen en un momento dado con la posición percibida durante su trayectoria profesional. Así tenemos que el sentido de ser profesor, los dilemas que surgen en un contexto que perciben en ocasiones como deshumanizante, los vínculos afectivos que sostienen a la docencia, las capacidades personales, las fases de socialización, los modelos, concepciones y representaciones, los ritos y las relaciones con los otros forman parte de los múltiples situaciones y construcciones en sus historias profesionales.

### **Definición del problema.**

La educación superior en México se encuentra en permanente transformación para brindar calidad en la formación de los profesionistas como “seres humanos para el desarrollo, dotados de condiciones personales que les permitan, en la madurez de su conciencia y acción, orientar la marcha del país hacia un desenvolvimiento acelerado, integral, equilibrado y con sentido humanista” (Fuentes, 2007: 1)

Actualmente, la política nacional e internacional se orienta a ampliar la cobertura, implementar mecanismos de aseguramiento de la calidad, fortalecer la formación del personal académico y propiciar una mayor vinculación con el

sistema productivo para lograr el desarrollo de competencias profesionales idóneas en los egresados (SEP, 2011)

Como se puede observar los profesores son en gran parte considerados el elemento clave de las prácticas educativas que se brindan en el aula, y por tanto el de la formación de los ciudadanos del presente y del futuro que demandan las necesidades sociales, por ello se ha ampliado en perfil docente “idóneo”, que ahora incluye una relación tutoría, el uso de la tecnología, la generación de ambientes de aprendizaje, entre otros. Pero en la práctica ¿Quién es realmente el profesor que está tras esas acciones profesionales? ¿Cómo significan estas habilidades docentes los profesores? ¿Cómo son integradas desde su historia de vida profesional y cómo es que resignifican a partir de las construcciones de la propia actividad profesional como profesor? ¿Cómo dialogan estas acciones profesionales con las políticas institucionales? , son preguntas que por lo regular, si se hacen, no pueden contestarse ante la emergencia de tareas institucionales que poco espacio dejan para conocer el contexto personal y social de actuación del profesor como profesional.

En este sentido el desarrollo profesional , definido como un proceso de búsqueda permanente de alternativas de crecimiento humano y técnico de cualificación y actualización en áreas pedagógicas y en el desarrollo de destrezas (Fernández (2007, 2, citado por Herrán, 2008: 5) es el elemento que `puede dar cuenta de la complejidad de la práctica social docente en las instituciones de educación superior a lo largo de las trayectorias de vida profesional de los

profesores, considerando sus propias miradas en relación a como se va transformando como profesional en un diálogo permanente con las los “otros”, llámese familia, pares, compañeros de trabajo, discurso institucional, etc.

Entonces es el desarrollo profesional el elemento humano que da cuenta de quienes son los profesores, de sus expectativas, de sus alternativas de desarrollo. Al respecto Goodson (2003:3) refiere que si se trabaja con algo tan personal como la enseñanza es de vital importancia conocer el tipo de persona que es el docente, pues hará más visible y útil la visión que tienen los profesores sobre su propia actividad. Ya que su voz, generalmente en las reformas educativas está ausente, a través de ella, se pueden obtener un abanico de opiniones y posibilidades para reformar, reestructurar y repensar la enseñanza. De esta forma la alternativa educativa para el mejoramiento de la calidad no será la defensa para resolución de problemas y la supervivencia en las instituciones educativas, sino la autoformación orientada a un mayor y mejor desarrollo profesional y personal.

Y la trayectoria profesional como un todo unitario, permite comprender cómo va ajustándose, transformándose, cambiando la construcción del desarrollo profesional a lo largo del recorrido que realiza el profesor durante su vida a partir de las primeras experiencias que direccionan la proyección de una profesión, los sucesivos lugares que ha ocupado mientras se mueve en las arenas movedizas de la cotidianidad personal, laboral, familiar, social. Por tanto es la trayectoria el resultado último de la estrategia personal adoptada como hoja de ruta que incluye las estrategias, transiciones y tácticas (Gil Calvo, 2007).

## **Preguntas de investigación**

¿De qué manera las trayectorias de vida y profesionales inciden en la construcción de las subjetividades docentes sobre el desarrollo profesional de los profesores universitarios del CESEE (Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada) y UNIVA plantel León?

### **Preguntas particulares**

¿Cuáles son las características del desarrollo profesional como construcción social y cómo incide en la configuración de trayectorias profesionales?

¿Cómo se presenta la relación dialógica del profesional con los factores contextuales que laboralmente ha experimentado durante su historia?

¿Cuáles son los significados que han surgido en los profesores universitarios en relación a su desarrollo profesional durante su historia?

¿Cuáles son las diferencias y similitudes que presentan las trayectorias de cada profesor en relación a la escuela en la que labora como docente?

### **Objetivo general**

Explicitar cómo se configuran las historias profesionales de profesores de educación superior de una institución formadora de docentes pública y de una privada y cómo las condiciones de vida y personales dialogan e interactúan con los discursos institucionales para construir trayectorias profesionales y percepciones sobre el desarrollo profesional particular.

### **Objetivos particulares.**

1) Explicitar el proceso de construcción de significados que sobre su desarrollo profesional tienen los profesores a lo largo de sus trayectorias profesionales, diferenciando los momentos de transición, inflexión y cambio en ellas.

2) Analizar el proceso de intersubjetividad que orienta la construcción de una trayectoria profesional específica explicitando la interlocución de las condiciones contextuales personales con las institucionales para dar sentido e intencionalidad al actuar profesional cotidiano.

3) Explicitar los factores que inciden en las diferencias de trayectorias profesionales de los profesores del Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada y la UNIVA plantel León.

### **Justificación.**

Las demandas sociales hacia la educación superior van cambiando a nivel nacional e internacional; y con ella, las expectativas hacia los profesores: estos no necesariamente comprenden el sentido y dirección del cambio ya que sus esquemas de vida y profesión no coinciden con lo esperado.

Los docentes son considerados una parte fundamental del proceso educativo en la formación de los ciudadanos del presente y del futuro, son ellos los que establecen la línea vincular entre la política educativa y la atención a las necesidades reales de los alumnos. Son quienes interpretan las necesidades sociales, institucionales y de la región, y las traducen en acciones de enseñanza y aprendizaje. Al respecto Marchesi (2009) refiere que “la calidad de la educación

de un país no es superior a la calidad de su profesorado”. De ahí la prioridad que la gran mayoría de las reformas educativas le otorgan al fortalecimiento de la profesión docente.

La manera en como conceptualicen los profesores el hecho educativo, se consideren como personas y definan su desarrollo profesional incide, sin lugar a dudas en la calidad educativa.

Entendidos como una parte fundamental en el cambio educativo, son en la mayoría de las veces los últimos en ser considerados en los cambios o reformas educativas, como ya lo confirmaban Galaz J. y Vilora E. (2004), los profesores universitarios se muestran insatisfechos al considerarse percibidos solamente como espectadores y rehenes.

Como refiere Díaz Barriga (2005), aunque en el discurso y en la realidad la actividad docente sigue siendo muy importante para la sociedad, se corrobora que en los hechos, las políticas educativas de la generación de las reformas mundiales desconfían del maestro; lo subestiman, lo consideran a lo sumo como un subprofesional, incluso le han reducido su salario en América Latina a un mínima expresión. En ese contexto, se promueven múltiples formas de evaluación, todas en sentido judicativo y no formativo, e inducen a los docentes a realizar sólo aquello que sea reconocido en forma de puntos para una calificación. En este sentido, como refiere Díaz Barriga “el desaliento es enorme, algunos ya han abandonado la profesión y muchos otros siguen en las aulas” (2005).

Más aún: se proponen procesos de capacitación y formación permanente a los profesores, los cuales no logran transformar la práctica docente, y la mayoría de las veces se asocia a que son vistos sólo como profesionales y no como personas, los cursos que se les imparten aluden al lado pedagógico pero no al lado humano. En este sentido, se parte de la idea de que se puede comprender el hecho educativo, sobre todo las prácticas docentes a partir de las construcciones realizadas por los profesores durante su trayecto de vida profesional, analizando las trayectorias de vida de los profesores, lo cual implica “ esbozar lo social a través de las vidas y de cómo las vidas hacen lo social, o dicho de otra manera, dar cuenta de las vidas o de cómo las vidas dan cuenta de sí en, y con lo social” (Hernández, Sancho y Rivas, 2012: 24). Pues es la práctica educativa una práctica social.

Indagar sobre la vida y la labor profesional del docente es importante porque implica entender la complejidad del hecho educativo, los condicionantes personales, institucionales y sociales en la que se desarrolla, observando su dinamismo y los procesos de construcción involucrados que definen la diversidad de prácticas profesionales de los docentes universitarios. Constituye además, una oportunidad para comprender la estructuración social de la profesión docente en las distintas relaciones que el profesor establece: consigo mismo, con el mundo y con todos los que le rodea a lo largo de su trayectoria profesional. Incluidas las múltiples voces que prioriza de distintos actores como otros profesores, alumnos,

autoridades, además de ser un insumo para detectar necesidades reales de formación y capacitación desde la vivencia personal como profesor y profesional.

Por otro lado los contextos, y sobre todo la significación de los mismos en el desarrollo profesional de profesores universitarios de escuelas formadoras de docentes públicas son distintos a los de centros educativos universitarios particulares, pues hay condiciones como factores sindicales, salariales, procesos de recategorización y estímulos al desempeño que inciden en las perspectivas profesionales. Por tanto la presente investigación es de gran utilidad para quienes elaboran políticas educativas a nivel escolar, estatal, nacional, así también para quienes toman decisiones en relación a la enseñanza y aprendizaje en educación superior.

### **Marco teórico**

La construcción de la subjetividad docente en relación a su desarrollo profesional implica asumir un paradigma de la forma como significamos el mundo, cómo es que llegamos a tener el conocimiento del mundo y de nosotros mismos, y qué es lo que constituye ese conocimiento.

Por principio de cuentas se considera que la persona realiza una construcción activa del conocimiento. Los significados que le atribuye al mundo no son inherentes a las cosas que forman parte de él, estos emergen, por el contrario, cuando interactuamos con ellos. El significado y la verdad no están ahí para ser descubiertos, sino para ser contruidos (Berger y Luckman, 1998). Es este sentido Berger y Luckman (1968) también afirman que “el mundo de la vida cotidiana no

solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos”.

Cromby y Nightingale( 1999, citados por Gosende 2006: 2) refieren que la construcción del conocimiento es social e implica 4 características: la primera es la *primacía de los procesos sociales* , lo cual significa que nuestra experiencia del mundo y las personas son productos . de procesos sociales, por tanto, el conocimiento es una fabricación que resulta de nuestras interacciones cotidianas , por ello el lenguaje fundamenta nuestros significados que a su vez son la materia prima de nuestras actividades, en segundo lugar ,el conocimiento depende de las *variaciones culturales e históricas* en un momento particular, en tercer lugar, *el conocimiento y la acción van juntos* a través de un proceso de negociación permanente con los demás y lo demás, con quienes se comparten ideas, y va generado versiones distintas del conocimiento, incluso en una misma persona en distintos momentos, y finalmente se asume en la construcción del conocimiento un *una postura crítica*, “al entender que el conocimiento es relativo y que además emerge de la práctica social”.

Como marcan estos autores, el lenguaje es el que marca la dirección de los significados pues como refiere Berger y Luckman (1968) “marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos” . Por ende su función primaria en la construcción de mundos contextualizados con las personas

con quienes se comparten experiencias, símbolos, representaciones códigos, y con quienes se tejen redes de significado que circulan socialmente en el lenguaje (Lllyn Hoffman en Agudelo, 2012. En este sentido todo lo dicho es dicho por alguien”, desde un contexto cultural y un momento histórico determinado. (Lyotard, 1979). Por tanto, comprender la subjetividad del docente, implica reconocer en su lenguaje la propia historia de vida con respecto a su desarrollo profesional, analizando las redes de significado que implican los distintos discursos en los diversos ámbitos que incluye en su desarrollo profesional.

El significado y la comprensión del desarrollo profesional están contruidos social e intersubjetivamente. Entendemos por intersubjetivo un estado de desarrollo de intervención entre dos personas que acuerdan estar viviendo la misma experiencia del mismo modo. Este acuerdo está abierto continuamente a renegociaciones y disputas. Logramos significado y comprensión sólo cuando nos involucramos en una conversación generadora de significados o en un diálogo con un sistema de comunicación relevante (Anderson y Goolishian, 2000:1)

En la red de significados compartidos y transmitidos por la educación, los seres humanos aprendemos a utilizar ciertos esquemas eficaces que hacen posible nuestra negociación con el mundo que nos rodea.

La construcción del conocimiento es entonces un proceso dinámico, en donde interaccionan, como refiere Vigotsky, tanto lo interpsicológico como lo intrapsicológico, en este sentido lo social es creado por la persona misma y ésta es constitutiva de éste. En este mismo sentido construyen su idea de conocimiento

Pievi y Echaverry ( 2004: 7), quienes refieren que esa creación de lo personal y lo social implica necesariamente la interacción con las personas a través del cual se va tejiendo una red de significados que le permite relacionarse en su contexto sociocultural, y es en estas relaciones e interrelaciones entre sociedad y el individuo, como la persona forma una estructura cognitiva práctica de cualquier asunto vital, en una continua negociación con el otro, igual a mí, pero al mismo tiempo distinto”

Pievi y Echaverry (2004: 7) agregan la importancia de la afectividad en la construcción de la red de significados, en este sentido manifiestan que “la necesidad de afectividad hacen que se vuelvan significativas las experiencias, entrando en juego una interacción simbólica, mediada, efectiva o imaginada, y un proceso de construcción del conocimiento, entendido como conocimiento práctico”. Es decir las sujetos percibimos, sentimos, pensamos y actuamos dando respuesta a un sistema que interacciona con otros, donde cognición, afecto y acción se presentan más bien integrados, interactuando entre sí construyendo “redes simbólicas de significados”.

Esta unión entre cognición, afectividad y acción lo retoman Chaiklin. y Lave (2001) agregando el elemento del valor, integrando la postura ética del sujeto que conoce, y como factor esencial en la construcción del conocimiento, el cual refieren está situado en un contexto sociocultural, y se produce una *cognición in situ o situada* que no es otra cosa que una práctica social, localizada en un momento colectivo e histórico- cultural, y está integrada por la acción,

pensamiento, sentimiento y valor. Por tanto las experiencias que vive y significa el profesor son localizadas, interesadas, conflictivas y significativa.

Desde esta postura, entonces, el conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado, por tanto el aprendizaje es parte integrante de la actividad en y con el mundo en todo momento. Lo que se aprende es complejamente problemático, además la adquisición de conocimiento no es una simple cuestión de absorber conocimiento pues las cosas que se suponen categorías naturales, como cuerpos de conocimiento, aprendices y transmisión cultural, requieren de reconceptualización como productos culturales y sociales ( Chaiklin. y Lave 2001).

Así es como la mirada que prevalece en este trabajo es la de considerar al profesor como un profesional reflexivo, que “aprende haciendo”, pero no mecánicamente, sino que media un proceso reflexivo, una reflexión en la acción (Shön,1992, citado por Díaz Barriga, 2006), mediando las miradas propias del profesor sobre el contexto, el proceso educativo, los estudiantes y lo que profesional mismo quien debe definir la problemática a partir de la propia construcción de la situación que enfrenta. De igual manera el profesor es visto como sujeto que aprende, reflexiona en la acción y se transforma en un diálogo permanente con los tres mundos que refiere Habermas; mundo de las relaciones sociales (con otros actores), mundo objetivo (interacción con los objetos) y mundo subjetivo (con su propia conciencia), con los cuales construye su relación con el mundo (Vila, 2011).

## **Sobre el desarrollo profesional**

Con respecto a lo que implica el proyecto profesional y vital; Romero (1999, 2009) refiere que se trata de "una construcción activa en la que se trabaja 'sobre' y se expresa la propia imagen de sí mismo/a, que implica la adquisición de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, que requieren de un proceso previo de exploración que se concreta en un plan de acción y genera desarrollo personal y social". El desarrollo profesional y vital del profesor, se considera una construcción intencional y activa que se desarrolla a lo largo de todo su ciclo vital. Un proceso no lineal, que se concreta en un plan de acción flexible y abierto a las oportunidades (fenomenológico), por tanto es un proceso complejo, sistémico, en el que la inteligencia emocional juega un papel importante, de igual forma es una expresión de libertad y emancipación de las ataduras, de búsqueda de sentido, pero que tiene carácter colectivo y social.

Por tanto, dicho proceso no es estático ni pasivo, pues es resultado de tensiones dialécticas entre ámbitos externos e internos a la vez: como ejemplos tendríamos las situaciones en las que las políticas educativas se viven a partir de las emociones que generan su implementación con los distintos equipos directivos, el currículo prescriptivo y las necesidades particulares de cada uno de los grupos que pasan por el centro escolar, la condición de salud y las normativas institucionales, entre muchos otros que se presentan en el diario acontecer.

## **Metodología**

El presente estudio se enmarca en una perspectiva de investigación cualitativa, definida como “el estudio de la realidad en su contexto natural, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez G, Gil, J. y García E., 1999:32) como es el caso de las construcciones que realizan los profesores en relación a su desarrollo profesional a partir de las trayectorias de vida y profesionales, en un contexto social, familiar y laboral particular.

El método cualitativo definido para la presente investigación es el biográfico a través del cual se “describe, analiza e interpreta los hechos de la vida de una persona, para comprenderla en su singularidad o como parte de un grupo” (Vachilachis, 2006:175), en este caso se trata de interpretar la vida profesional de los profesores universitarios del Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada y de la Universidad del Valle de Atemajac en el proceso de construcción de su desarrollo profesional manifestado en sus trayectorias profesionales. El método biográfico se ha caracterizado como un enfoque hermenéutico por cuanto se analiza el texto del relato de vida, una introspección reveladora de lo que el sujeto cree de sí mismo, del otro, del contexto, de la realidad profesional (Gayou,2003). En este sentido, se utilizará como técnica de investigación la historia de vida, que es conceptualizada por Denzin (1989: 69, citado en Vasilachis, 2006:177) como «el estudio y colección de documentos de vida que describen puntos cambiantes en una vida individual», considerada como

una biografía interpretada, porque es el investigador quien escribe y describe la vida de otras personas.

Atkinson (1998: 3, 8: citado por Vasilachis, 2006:178) describe la historia de vida como “el método de investigación cualitativa para reunir información sobre la esencia subjetiva de la vida entera de una persona. De esta manera un relato de vida es una narración bastante completa de toda la experiencia de vida de alguien en conjunto, remarcando los aspectos más importantes”, por tanto, el relato no es estático, y lo que se dice en él no está dicho de una vez y para siempre, está vivo, justamente porque da cuenta de un individuo también vivo, en constante cambio y transformación. En este sentido lo manifestado por los profesores universitarios en relación a su desarrollo profesional es significativo en el momento histórico social y personal donde se inserta el relato de vida, y representa tanto una historia personal como social, que permite observar el entramado de ámbitos donde convive y ha experimentado desde su nacimiento hasta la época actual.

El relato de vida tiene como característica que es dinámico en cuanto que cambia al contarse, la persona significa y resignifica su vida cada vez que la cuenta, no cambian los sucesos del pasado, pero sí la posición que la persona toma frente a ellos . Y no estamos hablando sólo de quien narra la historia sino quien escucha, analiza e interpreta, llamado por Bertaux(1993, en Cornejo, 2008) como el *narratorio*, en este caso el investigador. En este sentido las condiciones en las que se realiza la entrevista no es neutra, hay unas condiciones y una

relación entre investigador y sujeto que inciden en la narración y construcción de la historia,

Cornejo (2008; 2) pone de manifiesto que la biografía que es una totalidad compleja y original social, física y subjetiva, los relatos de vida serán entonces siempre “construcciones, versiones de la historia que un narrador relata a un *narratario* particular, en un momento particular de su vida”.

Miller, (2000, 2 citado por Vasilachis, 2006:177) refiere que es importante considerar dos implicaciones prácticas de los métodos biográficos, la primera es la centralidad que tiene el tiempo en las historias de vida, pues su práctica se construye en la relación entre pasado, presente y futuro, la segunda es la importancia de la familia (la de origen y la formada por el entrevistado) en la vida de las personas, rompiendo con «la ficción de los individuos atomizados». Puntos de inflexión, viraje, rupturas. Dos generaciones, antes de estas exigencias y después de estas.

El método biográfico pretende dar respuesta a las preguntas de investigación, ya que éste pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia (Rodríguez G, Gil, J. y García E., 1999: 57, la cual se materializa en una historia de vida, es decir un relato biográfico, en el cual se identificará el proceso de construcción del propio desarrollo profesional en el transcurso de su historia personal, reconociendo en ella la trayectoria vital que integra la trayectoria familiar, trayectoria laboral, la trayectoria educativa, además

de las transiciones (cambios en las trayectorias) y los momentos de inflexión (eventos que detonan cambios en su desarrollo profesional). La perspectiva de trayectorias de vida se comprende *“como un enfoque interdisciplinario que toma como unidad de análisis al curso de vida del individuo, concebido en vinculación a las biografías de otros miembros de la sociedad, además de enmarcado en un espacio y un tiempo histórico”* (Roberti, 2012:135 , citado en Hernández: 71).

El curso de vida se define como *“una secuencia de eventos y roles sociales, graduados por la edad, que están incrustados en la estructura social y el cambio histórico”* (Blanco y Pacheco, 2003:162, citado por Hernández, 2014: 71)

En este sentido se realizarán historia de vida dimensionada. Aplicando entrevistas semiestructuradas teniendo como ítems aquellas dimensiones que dan cuenta del desarrollo profesional del profesor durante su trayectoria de vida y profesional, identificando el papel de la familia, eventos considerados importantes que detonaron cambios para ellos en sus trayectorias desde el ámbito familiar, social, institucional, escolar y afectivo, además de los cambios percibidos en dichas trayectorias. Se realizarán a cada profesor las entrevistas semiestructuradas que sean necesarias hasta llegar al punto de saturación, este punto se alcanza, de acuerdo a Reynaga (1998) cuando la persona entrevistada, aparentemente ya no tiene que decir, o está brindando información repetitiva. Por tanto la historia de vida no contemplará la totalidad de eventos y facetas que componen la vida del profesor universitario, sino solo el conjunto de información acerca de él mismo considere importante a propósito de la significación de su

desarrollo profesional. Una vez que el relato se considere completo se procederá a leerlo a partir de las perspectivas teóricas pertinentes para construir el sentido de la historia de vida profesional.

Para la presente investigación se utilizará un diseño propositivo que intente encontrar situaciones o casos que representen a otros similares a ellos o situaciones distintos, será una muestra de máxima variación del fenómeno de estudio, esto quiere decir que de la totalidad de profesores que laboran en licenciatura tanto de la Universidad del Valle de Atemajac (140 profesores) como del Centro de estudios Superiores de Educación Especializada (30 ) se elegirán los casos con la máxima variedad en criterios como edad, nivel de estudios, años de experiencia en la escuela de educación superior, licenciatura estudiada, años de profesor y estado civil. El número de casos también está en función de identificar el momento en que se pueda contribuir con conocimiento importante y novedoso del fenómeno que ocupa la presente investigación (Martinez, 2011)

### **Bibliografía.**

Chaiklin S. y Lave J.(2001). Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Argentina: Amorrortu Editores

Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza Situada. Vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc GrawHill

Hernández Rojas, Gerardo. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Editorial Paidós Educador

- Reynaga, S. (1998). "*Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo, la etnografía y la historia de vida*", en R. Mejía y S. Sandoval (coordinadores) **Tras las vetas de la investigación cualitativa: perspectivas y acercamientos desde la práctica**. Guadalajara: ITESO. Guajardo
- Marchesi, A. (2009). Preámbulo en Vélaz C. y Vaillant D (coordinadoras). *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. OEI-Fundación Santillana
- Vasilachis, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, Eduardo (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe
- Vila, E. (2011). Racionalidad, diálogo y acción: Habermas y la pedagogía crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*. Volumen 56. España: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga

### **Webgrafía**

- Badano M.d R., Basso, R. A., Benedetti M. G., Angelino M. A., & Ríos J. (2004). El trabajo docente universitario: significados, sujetos e historia. *Ciencia Docencia y Tecnología*, XV ( 28), mayo, 27-49. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14502802>
- Bolívar A. (2014). *Las Historias de Vida del Profesorado, Voces Y Contextos..* *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 19 (62) 711 a 734.

Recuperado el 20 de diciembre del 2015 de  
<http://www.redalyc.org/pdf/140/14031461004.pdf>

Cornejo, Marcela, Mendoza, Francisca, & Rojas, Rodrigo C. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhé (Santiago)*, 17(1), 29-39. Recuperado en 27 de agosto de 2015, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282008000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282008000100004&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0718-22282008000100004

Díaz Barriga, A. (2005). Los Docentes y los programas Escolares, lo institucional y lo Didáctico. México: Pomares. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211410>

Feixas M. (2004) *La influencia de los factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y desarrollo de los profesores universitarios.*,(33) 31-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14502802>

Galaz J. F. y Vilora E. (2004). *La toma de decisiones en una Universidad Estatal Pública desde la perspectiva de sus académicos.* Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9 ( 22) 637-663. Recuperado de <http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/GalazFontesJF2004RMIEVol9No22.pdf>

- García S. (1999). *El Desarrollo Profesional Análisis De Un Concepto Complejo*.  
*Revista de Educación*, (318). 175-187)  
<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre318/re3180907707.pdf?documentId=0901e72b81270bac>
- Gerwec A. (2001) *Identidad profesional y trayectoria en la universidad*.  
Profesorado *Revista del curriculum y formación del profesorado*. 5, (2).  
Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/view/260>
- Gil Calvo, E. (2007). *Trayectorias y transiciones, ¿Qué rumbos?*. Madrid:  
Universidad Complutense. Recuperado de  
[http://www.injuve.es/sites/default/files/Abre%20en%20ventana%20nueva%2001.%20Trayectorias%20y%20transiciones.%20%C2%BFQu%C3%A9%20rumbos\\_.%20Enrique%20Gil%20Calvo%20\(pdf\).pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/Abre%20en%20ventana%20nueva%2001.%20Trayectorias%20y%20transiciones.%20%C2%BFQu%C3%A9%20rumbos_.%20Enrique%20Gil%20Calvo%20(pdf).pdf)
- Goodson I.(2003). *Hacia un Desarrollo de las Historias Personales y Profesionales de los Profesores*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8(19) 733-758.México: COMIE.
- Herrán, A. de la (2008). *El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente*. En J.C. Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General*. Madrid
- Íñiguez, Lupicinio (2001). *Identidad: De lo Personal a lo Social. Un Recorrido Conceptual*. En Eduardo Crespo (Ed.), *La constitución social de la subjetividad*. (p. 209-225). Madrid: Catarata

Leite, A. E. (2012). *Historias de vida docentes, reconstruyendo y resignificando identidades.* Praxis Educativa, 16 (1),13-21. Recuperado de

López M. D., Lagunes C. A. & Recio C. E.(2009) Políticas Públicas y Educación Superior en México. X Congreso Nacional De Investigación Educativa, | área 9: historia e historiografía de la educación. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_09/ponencias/1480-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_09/ponencias/1480-F.pdf)

Martínez-Salgado, Carolina. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. Retrieved August 27, 2015, from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232012000300006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300006&lng=en&tlng=es). 10.1590/S1413-81232012000300006.

Padilla Petry, P; Creus, A; Sancho, J M; (2010). Docencia, investigación y gestión en la Universidad: una profesión tres mundos. *Praxis Educativa (Arg)*, XIV() 17-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153115865003>.

Pievi, Néstor R. y Echaverry, Emilio P. (2004): «Las representaciones sociales y su influencia en los procesos educativos», comunicación presentada en el Primer Congreso de Educadores de Mercosur, patrocinado por la Dirección Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, y celebrado en la ciudad de Mar del

Plata del 17 al 20 de junio. Disponible en: <  
<http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/041.pdf>>.

Secretaría de Educación Pública (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México: SEP. Disponible en  
[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5326569](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569)

Sancho, J.M. (2014 ) Historias de vida: el relato biográfico, entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. *Práxis Educativa* (Arg), XVIII() 24-33. Recuperado de  
<http://ojs.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/article/viewFile/910/880>