

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**Trayectoria profesional de docentes que laboran en áreas de capacitación
de organizaciones no educativas**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**

AUTOR

Falú Zósimo Padilla Colonio

ASESORA

Mag. Dany Marisol Briceño Vela

Agosto, 2019

Agradezco

A mis formadores: los Hermanos Maristas,
de quienes aprendí que para educar hay que amar.

A mis maestros, coaches y amigos: Eduardo Palomino T., Liliana Galván, Mariana Rodríguez, Juan Solórzano y muchos otros que me impulsaron en el camino del aprendizaje.

A todas las comunidades de las que participé y de las que me alimenté: mis equipos de trabajo, los profesores de las organizaciones educativas que tuve el honor de gestionar, los docentes universitarios con los que trabajé y los consultores que todavía hoy me acompañan a construir experiencias de cambio para las personas, equipos y organizaciones.

A los profesores que participaron de esta investigación y especialmente a la asesoría de Dany Briceño y Alex Sánchez.

Dedicatoria

A Charito, por su apoyo incondicional en el viaje de la vida.

A Daniela y Salvador, los mejores compañeros de viaje.

A Honorata Colonio Ávila, mi madre e inspiración constante.



RESUMEN

La investigación busca, a partir de la revisión de la trayectoria profesional de los docentes que laboran en instituciones no educativas, identificar la valoración que hacen de ellas, comprender los dilemas de su carrera y visión prospectiva.

Su importancia radica en que el rol del docente, como contribuyente en la calidad educativa, ha cambiado, ampliando su rango de influencia más allá de la Educación Básica Regular. El estudio considera relevante el hecho de que algunos docentes son requeridos por instituciones no educativas para contribuir en los procesos de aprendizaje organizativo.

Conocer estas trayectorias profesionales aporta a enriquecer la visión de las competencias profesionales docentes, apuntalar la autoestima y ampliar sus posibilidades de desarrollo humano.

La investigación responde a la siguiente pregunta: ¿cómo los docentes que laboran en áreas de capacitación de organizaciones no educativas perciben su trayectoria profesional?

El enfoque es cualitativo de tipo descriptivo. Se utiliza el método de estudio de casos y recoge la información a través de las técnicas de análisis documental y entrevista, realizada a cuatro docentes.

Se constata que las áreas de capacitación de las organizaciones no educativas presentan un espacio para la contribución desde el saber profesional docente.

Los docentes que afrontan el dilema de abandonar el campo de la educación básica o la educación superior para laborar en áreas de capacitación de organizaciones no educativas, coinciden en una alta valoración de su trayectoria profesional recomendando este ámbito a otros colegas. Asimismo, adquieren la visión de seguir desarrollando su trayectoria en dichos contextos.

Una característica coincidente de los informantes la constituye la agilidad para el aprendizaje, que les ha permitido adaptación, desarrollo de nuevas habilidades y la generación de un impacto positivo a nivel laboral.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL.....	5
CAPÍTULO I: TRAYECTORIA PROFESIONAL DOCENTE.....	5
1.1. Valoración de la trayectoria profesional.....	6
1.2. Aproximación a la comprensión de la trayectoria profesional docente.....	11
1.3. La trayectoria docente: una visión desde los dilemas de carrera.....	14
1.4. Fases en las trayectorias docentes.....	17
1.5. Visión de la trayectoria profesional futura del docente.....	19
CAPÍTULO II: EL DOCENTE EN EL PERÚ Y LAS ORGANIZACIONES NO EDUCATIVAS.....	27
2.1. Las organizaciones no educativas como ámbitos de desarrollo de los profesionales docentes.....	28
2.2. Labor de las áreas de capacitación de las organizaciones no educativas.....	30
SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	34
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.....	35
3.1. Enfoque metodológico, tipo y nivel.....	35
3.2. Problema de investigación.....	36

3.3.	Objetivos de investigación.....	36
3.4.	Categorías y sub categorías de estudio.....	37
3.5.	Método de investigación.....	38
3.5.1.	El estudio de casos.....	39
3.5.2.	Descripción de las características generales del caso.....	40
3.6.	Diseño, validación y aplicación de los instrumentos de recojo de información.....	43
3.7.	Procedimientos para asegurar la ética en la investigación.....	47
3.8.	Procedimientos para procesar y organizar la información recogida.....	48
	CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	52
4.1.	Análisis de las trayectorias profesionales a partir del <i>curriculum vitae</i>	53
4.2.	Valoración de la propia trayectoria profesional.....	63
4.2.1.	El aporte de la reflexión en la valoración de la propia trayectoria profesional.....	74
4.3.	Los dilemas de carrera vividos por los docentes.....	79
4.4.	Visión de la trayectoria profesional futura.....	83
4.4.1.	La agilidad de aprendizaje en la trayectoria profesional.....	87
	CONCLUSIONES.....	93
	RECOMENDACIONES.....	96
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
	APÉNDICES	104

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Valoración de la trayectoria profesional	6
Figura 2	Identidad del docente	9
Figura 3	Trayectoria profesional en organizaciones no educativas	14
Figura 4	Los dilemas de carrera	17
Figura 5	El ciclo de vida de los profesores: un modelo ideal	20
Figura 6	Profesionales que demandan las áreas de capacitación de las organizaciones no educativas	29
Figura 7	El docente en la organización no educativa	30
Figura 8	El proceso de trabajo en las áreas de capacitación en las organizaciones	31
Figura 9	Ubicación del área de capacitación en la estructura organizacional	42
Figura 10	Codificación de la información	50
Figura 11	D1 – CV1	53
Figura 12	D2 – CV2	55
Figura 13	D3 – CV3	57
Figura 14	D4 – CV4	59

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Dimensiones y facetas que determinan la satisfacción de la profesión docente	10
Tabla 2	Categoría, subcategorías preliminares y emergente y definiciones operacionales	38
Tabla 3	Características de los informantes del caso de estudio	40
Tabla 4	Técnicas, instrumentos y objetivos	45
Tabla 5	Observaciones de los jueces	46
Tabla 6	Codificación de entrevistas y <i>curriculum vitae</i>	48
Tabla 7	Análisis de los <i>curriculum vitae</i>	60

INTRODUCCIÓN

*Solo se puede ser bueno si tienes
una trayectoria docente extraordinaria.*
Hargreaves y Fullan

La investigación trata sobre la trayectoria docente, no sólo porque se desarrolla en contextos laborales no usuales, sino porque demuestra que la vocación y formación inicial del docente, generan profesionales capaces de realizar logros excepcionales, y de abrir nuevos escenarios de servicio educativo y de realización profesional.

En el ámbito mundial, el Equipo Especial Internacional sobre Docentes para la Educación 2030 (EEISD, 2018) enfatiza en su última declaración que en el centro del derecho a la educación se encuentra la profesión docente altamente valorizada, cualificada y correctamente formada.

En el contexto peruano, el Proyecto Educativo Nacional al 2021 resalta la importancia del factor docente y lo ubica como uno de sus seis objetivos nacionales: contar con maestros bien preparados que ejerzan profesionalmente la docencia (Consejo Nacional de Educación, 2006). A su vez, plantea dos resultados importantes a nivel de la enseñanza, como son un sistema integral de formación docente y una carrera pública magisterial renovada, sin perder la visión global de trabajar por las instituciones formadoras deficientes e impulsando una educación superior de calidad que impulse el desarrollo y la competitividad, elementos que, sin duda, ponen a los educadores en el foco de su accionar.

Reconociéndose el aporte de los docentes en el proceso educativo, e incluso planteando estrategias y objetivos para el maestro y la calidad educativa, se tiene la urgencia de empezar a actualizar la visión de la realidad del docente en el Perú y preguntar: ¿qué le está ocurriendo a la vida del educador?, ¿está cambiando? y, si es así, ¿cómo? Estas mismas preguntas resonaron también a finales del siglo pasado a raíz de un renaciente interés por la trayectoria del maestro (Biddle, Good y Goodson,

2000). Sin embargo, ahora se presenta esta investigación planteándose la siguiente pregunta: ¿qué está ocurriendo con la trayectoria profesional docente? Si la Educación Básica o Superior no es el único espacio para ejercer la carrera: ¿qué trayectoria profesional desarrollan aquellos que trabajan en instituciones no educativas?

Se es consciente de que la educación formal no agota todo el fenómeno educativo. Éste se desarrolla también en los ámbitos familiares, comunitarios, organizacionales, laborales, entre otros. La docencia trasciende la sala de clases y los establecimientos educacionales e incorpora asimismo a aquellos procesos socioeducativos de aprendizaje y autoformación que se dan en distintas situaciones de la actividad social humana, como en la comunidad, el trabajo, la familia, etc. (Revilla y Sime, 2012).

De La Orden (2001), citado por Smither (2006), señala por eso que el sistema educativo no es el sistema escolar institucional, sino el conjunto de actividades sistemáticas de educación que surgen de la sociedad, desde diversas organizaciones y desde distintos puntos de vista, y que tienden a preparar a las personas para insertarse como tal, en un mundo que hoy aparece con la característica de altamente complejo por la operación tecnológica.

Esta investigación resulta entonces relevante debido a los cambios sociales, económicos, tecnológicos y organizacionales que están suscitando nuevas necesidades y demandas de aprendizaje que pueden generar propuestas novedosas de formación profesional, particularmente en la docencia. Contribuye en el proceso de ampliación de los ámbitos de estudio del profesional de la educación como sujeto de una práctica, una trayectoria y una vida a otros escenarios laborales reales en los que se desenvuelve, y en el que no siempre ha recibido formación para ello; pero que le exigen desarrollar una formación continua específica en los que está mostrando desempeños exitosos.

Al investigar el modo en que el enseñante labora en estos contextos específicos y percibe su trayectoria profesional, ha aportado nuevos conocimientos respecto a su

experiencia reflexiva y sobre las nuevas perspectivas laborales que para ellos se están generando en las organizaciones no educativas.

La línea al que pertenece la investigación es la Formación y Desarrollo Profesional en el Campo Educativo, y el sub eje: Trayectoria e Identidad Docente. El objeto de estudio es la trayectoria profesional del docente en la organización no educativa. De allí que la pregunta principal se formule de este modo: ¿cómo perciben su trayectoria profesional los docentes que laboran en áreas de capacitación de organizaciones no educativas?

Por otro lado, las preguntas específicas permiten analizar cómo valoran la trayectoria profesional los docentes que laboran en el área de capacitación de organizaciones no educativas, qué dilemas de la carrera enfrentaron, y qué visión de la trayectoria profesional futura se forjaron en ellas.

El ejercicio de la práctica reflexiva generado por la técnica de la entrevista condujo a cuatro profesionales de la educación –informantes–, a revelar esas transiciones de su trayectoria, explicitando su interpretación y significado, como la evaluación de sus opciones y estrategias para salir airosos en esos nuevos contextos, desde su formación y habilidad en la docencia.

El estudio permitió, además, la focalización en los dilemas de campo: cuando el docente enfrenta la decisión de cambiar de un macrocampo a otro, en este caso, salir del macrocampo Educación Básica y pasar al macrocampo organización no educativa.

Asimismo, la investigación muestra la visión de futuro de estos educadores, lo que ha permitido conocer el modo cómo construyen y comprenden la vida profesional, realizando un ejercicio no sólo retrospectivo, sino también prospectivo.

Y, en el contexto de las organizaciones no educativas, unas con fines de lucro, como las empresas privadas, y otras sin ellos, y más bien orientadas al servicio público han revelado ser espacios de oportunidades para desplegar las competencias profesionales de los educadores que están desarrollando su trayectoria en estos entornos.

Finalmente, la estructura de la investigación se presenta como sigue. En el primer capítulo los conceptos básicos referidos a la valoración de la trayectoria profesional. En el capítulo segundo, se explica la idea de instituciones no educativas y se describe la actividad realizada por las áreas de capacitación de estas organizaciones. El capítulo tercero detalla el diseño metodológico de la investigación. Y el cuarto capítulo analiza los resultados hallados en relación a las categorías y subcategorías del estudio.



PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

CAPÍTULO I: TRAYECTORIA PROFESIONAL DOCENTE

En este capítulo se exponen los aspectos teóricos sobre las trayectorias profesionales docentes que permiten valorar su influencia en la motivación, desarrollo, formación continua y desempeño del educador. El concepto de trayectoria profesional docente ha evolucionado en correlato con la creciente valoración del enseñante en los procesos de calidad educativa.

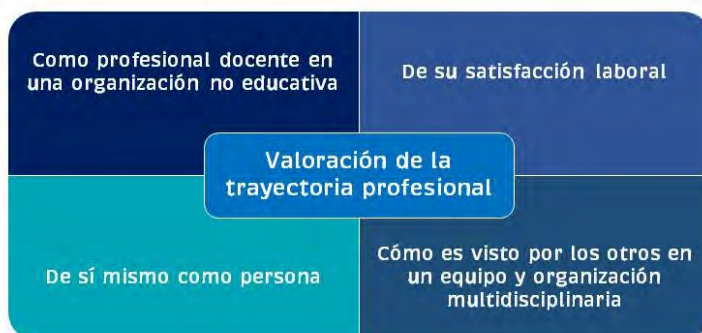
Se inicia con los aspectos de valoración de las trayectorias profesionales para luego plantear un concepto específico de trayectoria profesional y pasar a describir los tipos de trayectorias docentes. Los dilemas de la carrera serán descritos enfatizando su influencia en la trayectoria docente, particularmente en el caso de los informantes de esta investigación, quienes destacan por el cruce que realizan del campo de las instituciones de la Educación Básica a organizaciones no educativas. Se termina con la descripción de la importancia de la visión futura del docente y las consecuencias que tiene para su quehacer actual.

1.1. VALORACIÓN DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL

La valoración de la trayectoria profesional, entendida como la importancia y consideración que el docente otorga a su recorrido laboral, tiene a la vez algunos elementos que es importante reflexionar. El primero –con una dimensión cognitiva– es el autoconcepto; siguiendo a Zabalza (2001), “es la imagen que uno se va haciendo de sí mismo a partir de las propias experiencias y, sobre todo, de los mensajes que los otros le van transmitiendo sobre él mismo y sus comportamientos” (p. 2). El autoconcepto tiene además cuatro dimensiones: la visión de sí mismo como persona, la visión de sí mismo como profesional, la percepción del propio trabajo y la percepción personal de las imágenes de los otros. Los docentes que desarrollan su trayectoria profesional en organizaciones no educativas, a diferencia de los que trabajan en la Educación Básica o Superior, carecen de colegas que podrían compartir la dimensión “visión de sí mismos” como equipo, dado que sus grupos son multidisciplinares.

Asimismo, en las organizaciones no educativas, la dimensión “percepción del propio trabajo” carecería de puntos de comparación equivalentes, ya que cada miembro del equipo lo hace desde su bagaje profesional. Por último, la dimensión “percepción personal de las imágenes de otros” es la dimensión que podría ser la más desafiante de todas, puesto que un docente en un centro educativo de básica o superior asume un rol cuyos comportamientos son esperables por los demás, mientras que el docente en una organización no educativa debe construir el rol, en ausencia de imágenes o construcciones sociales previas.

Figura 1. Valoración de la trayectoria profesional



Adaptado de Zabalza (2001, p. 2).

Por otro lado, un concepto vinculado a este acápite es el de valoración emocional, conocido como autoestima. Son los sentimientos de satisfacción o de frustración generados en el docente por lo que sabe, piensa o cree sobre él mismo.

Considerar, por tanto, el autoconcepto-autoestima del docente es importante porque, finalmente, ese saber y sentimiento respecto a sí mismo se traduce en conductas. Aquí radica su vinculación con la trayectoria profesional: la manera en que el docente, que trabaja en organizaciones no educativas, afronta cada hito, cada reto o cada dilema profesional, se encuentra condicionado por el autoconcepto. A su vez, cada hito vivido, cada reto afrontado y cada dilema resuelto influirá en la forma de abordar el siguiente. Siendo así, que las acciones de la trayectoria profesional, autoconcepto y autoestima se retroalimentan constantemente.

El desarrollo de la trayectoria profesional constituye entonces un proceso de crecimiento que va reconfigurando la identidad del docente.

Otro concepto clave es el de identidad, que puede abordarse desde distintos campos. En este estudio enfatizamos en su importancia: se existe en la medida que se puede decir quiénes somos, teniendo conciencia de lo que nos diferencia, pero a la vez, lo que nos asemeja a otros. Se trata de contar con una mirada de nosotros mismos, que se complementa con una visión de los otros que confirman esta mirada. Berger y Lucky (1989), citados por Cacho (2004) afirman que “la identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad” (p.72). Siguiendo a Cacho (2004), se puede decir que el maestro es primero una persona que pasa por un momento de integración, en el que desarrolla su socialización primaria en una familia, escuela, barrio y refleja las actitudes de los demás frente a él. Y es en este momento en que incorpora el lenguaje, los símbolos, las ideas y los valores, configurando así un ser a partir de lo que otros consideran que es.

Luego está la socialización secundaria en la que el sujeto adquiere el conocimiento específico de los roles y pesa más la interacción con los otros a través del diálogo. Aquí ya cuenta con una memoria del pasado que adquiere más valor e influencia. Su identidad va enriqueciéndose por la integración a nuevos grupos, tales

como la corporación profesional, la organización educativa, colegas de la especialidad, organizaciones no educativas, asociaciones deportivas, recreativas, culturales, etc.

La identidad, por tanto, viene a ser una construcción social que lleva al profesor a un sentido de pertenencia con una colectividad, a partir de un proceso de apropiación e interiorización simbólico cultural con ella. Implica pues, un sentimiento de pertenencia social. Sin embargo, un docente puede tener múltiples identidades específicas que se pueden combinar, dependiendo de un contexto determinado. Un enseñante puede sentirse como tal, como todos aquellos formados con él, pero desarrollando algunos matices, de acuerdo al contexto organizacional no educativo en el que se desenvuelve.

Estos matices tienen que ver con los fines y propósitos de la organización. No es lo mismo una escuela dedicada a la formación de niños y jóvenes que una empresa privada orientada a generar rentabilidad. Igualmente, no será lo mismo ejercer la educación de niños que trabajar en la formación y desarrollo de adultos. Otro matiz viene condicionado por la interrelación con los colegas, en su mayoría docentes: es distinto dentro de una organización educativa que en una empresa pública o privada sin fines educativos y en la que se vinculan con diversos profesionales.

Cacho (2004), desarrolla una investigación a partir de la definición de identidad docente, como aquello que se va gestando principalmente desde tres procesos: “a) construcción histórica de la profesión, b) formación inicial y continua de los profesores y c) actividades docentes cotidianas. Estos procesos, a su vez, generan un imaginario sobre lo que es o debiera ser un docente” (p. 79).

Mientras, Bolívar (2016) delimita la identidad docente en cuatro niveles: un marco general compartido con todas las profesiones; un conocimiento base conformado por los saberes necesarios para la docencia; un conocimiento específico de etapa (Educación Inicial, Primaria o Secundaria); y un último nivel que personaliza todos los niveles anteriores: la construcción de un saber propio, consecuencia de la particular trayectoria profesional.

Los docentes que laboran en áreas de capacitación de organizaciones no educativas van construyendo su identidad profesional a partir de varios procesos: la construcción histórica de la profesión, la formación inicial y continua, la práctica educativa aplicada a adultos y la visión de futuro. En cuanto a la construcción histórica, el docente podría conocer historias similares a la suya que le sirven de referente. Tiene una valoración de su formación inicial que constituye su conocimiento base, así como estudios que le han permitido adquirir conocimientos y habilidades que le han permitido afrontar retos de forma particular, contando además con una práctica educativa centrada en el aprendizaje de adultos: diseño, capacitación, evaluación y otros. Finalmente, una visión futura que le facilita la toma de decisiones y le sirve de referente para sus decisiones de desarrollo profesional.

Figura 2. Identidad del docente



Elaboración propia basada en Cacho (2004), Kelchtermans (1993) y Bolívar (2016).

En esta figura aparece explícitamente el contexto de la organización no educativa de la cual el docente informante es parte, y en la cual surge el concepto de satisfacción laboral. Es relevante mencionarlo, ya que está incluido en la valoración de la propia trayectoria profesional.

Ahora bien, se entiende por satisfacción laboral:

In general, therefore, job satisfaction refers to an individual's positive emotional reactions to a particular job. It is an affective reaction to a job that results from the

person's comparison of actual outcomes with those that are desired anticipated or deserved (Oshagbemi, 1999, p.1)¹.

A semejanza del constructo de autoconcepto-autoestima (si bien diferentes pero complementarios), encontramos a nivel de la satisfacción laboral dos aspectos relacionados: el racional vinculado a las percepciones sobre el trabajo, y el aspecto emocional referido a cómo esas percepciones determinan su valoración, actitud, sentimientos y conducta. “Podemos decir que los componentes de la satisfacción: cognoscitivo, afectivo y comportamental, se manifiestan en creencias, emociones y comportamientos hacia y en el trabajo” (Güell, 2015, p. 126).

La misma autora sistematiza además seis dimensiones básicas para explicar la satisfacción en la profesión docente –que se presenta a continuación– como marco de comparación con los elementos de las trayectorias profesionales de los sujetos participantes en esta investigación.

Tabla 1. Dimensiones y facetas que determinan la satisfacción en la profesión docente

Dimensión	Facetas
Tipo de trabajo	Tareas, variación, autonomía
Condiciones de vida asociadas al trabajo	Horarios, vacaciones, libertad, flexibilidad, seguridad, tiempo
Relaciones	Superiores, compañeros, familias, alumnos
Cuestiones académicas	Formación, recursos, material, adecuación currículo
Reconocimientos y recompensas	Económicas y sociales
Realización personal	Implicación, participación, adecuación, gratificación, rendimiento alumnos, motivación vocacional, utilidad de la propia actividad

Tomado de: *Estudio de la satisfacción laboral de los maestros*. (Güell, 2015. p. 161).

Sobre la satisfacción de los docentes peruanos, Díaz y Ñopo (2016) presentan los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) en una

¹ Traducción libre: En general, por lo tanto, la satisfacción laboral se refiere a las reacciones emocionales positivas de una persona a un trabajo en particular. Es una reacción afectiva a un trabajo que resulta de la comparación de los resultados obtenidos con aquellos que la persona esperaba obtener.

muestra de países de Latinoamérica y el Caribe. Los docentes peruanos aparecían con los menores niveles de satisfacción frente a los de otros países de la región, siendo los que en mayor proporción querían cambiar de escuela. Los menores niveles de satisfacción estaban asociados al apoyo de las autoridades educativas, al reconocimiento por el trabajo, al vínculo con la comunidad, la libertad para desarrollar las labores y la relación con los colegas.

En la actualidad, una proporción importante de docentes en el Perú escoge la carrera docente por necesidad (Eguren y Belaunde, 2019). Motivo por el cual durante el ejercicio de la carrera llegan a presentar el índice más bajo de satisfacción en comparación con los profesores del resto de la región.

Por otro lado, Cuenca (2014), al buscar soluciones a la crisis de la docencia, considera que no es suficiente con hacer más expertos a los maestros (profesionalismo), sino que es necesario su reconocimiento (profesionalidad). Con respecto a esto último, como a la valorización de la carrera docente, propone (Cuenca, 2015) reconocer y premiar el mérito sin perder la esencia colectiva de la educación, e “incluir en las carreras, más alternativas de promoción laboral y nuevas posibilidades de espacios de trabajo” (Cuenca, 2015, p, 42).

Dentro de este contexto, identificar enseñantes que encuentren un alto nivel de satisfacción con su labor en nuevos espacios para ejercer la profesión, como son las áreas de capacitación de las organizaciones no educativas, puede brindar otras y más posibilidades a las nuevas generaciones de profesionales de la educación.

1.2. APROXIMACIÓN A LA COMPRESIÓN DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DOCENTE

En este acápite se define el concepto de trayectoria profesional con el propósito de contar con un marco que sustente la investigación.

Jiménez (2009) describe la trayectoria profesional como las distintas etapas que vive la persona después de finalizar su formación o al insertarse en una actividad laboral u oficio, en cuanto a lo profesional, laboral, económico y social. Para ello

precisa que:

La trayectoria se define como el recorrido en los distintos puestos de trabajo y actividades profesionales que desarrollan los individuos, derivadas de la formación recibida y de la combinación de factores micro y macrosociales como los antecedentes familiares, las relaciones personales, el género, el momento social del egreso, el primer empleo, las condiciones del mercado de trabajo que permiten explicar su movilidad social, económica y laboral (p.3).

Sin embargo, en esta propuesta, el autor plantea como si fueran únicamente los hechos, a lo largo del tiempo, los que van configurando la trayectoria profesional. El investigador de la tesis sostiene que tan importante como los hechos históricos de la vida del docente son las interpretaciones que éste elabora sobre lo que le sucede. En ese sentido, coincide con la perspectiva de Kelchtermans, quien afirma que “From a biographical perspective, we are thus not so much interested in teachers’ experiences as historical facts, but rather in the meaning these events have for the people who live them” (2009, p. 2)². Así pues, una visión completa de la trayectoria profesoral debe considerar tanto la perspectiva biográfica, como el significado que otorga a los hechos históricos.

Collin (2007), por otra parte, conceptualiza la trayectoria profesional como camino o movimiento a lo largo de la misma, en el que coexisten dos sentidos: la realidad organizacional/institucional/social y el movimiento individual a través de él. Se trata pues, de una experiencia tanto objetiva como subjetiva.

Respecto a las trayectorias profesionales, Jiménez (2009) las define como la sucesión de ocupaciones, funciones y estadios de desarrollo por los que transitan los profesionales de la educación durante su vida laboral. Y Sime (2008), invita a visualizar las trayectorias profesionales como “construcciones dilemáticas de las carreras”. Presenta el concepto de dilemas de carrera con dos significaciones. Una como dilemas de la práctica, es decir, situaciones estresantes que el profesional aborda en su labor

² Traducción libre: Desde una perspectiva biográfica, no estamos tan interesados en las experiencias de los profesores como hechos históricos, sino en el significado que tienen estos eventos para las personas que los viven.

cotidiana, y otra, como momentos fuertes en la trayectoria profesional que significan decisiones de opción entre alternativas con consecuencias para la historia laboral y personal.

Es de interés en esta investigación centrarse en los dilemas de campo: cuando el profesional docente enfrenta la decisión de cambiar de un macrocampo a otro, en este caso, salir del macrocampo de la Educación Básica y pasar al macrocampo institución no educativa. En este contexto, surgen preguntas respecto a cómo los profesionales de la educación, que trabajan en las áreas de capacitación de organizaciones no educativas, se plantean los dilemas institucionales. Es decir, el del afrontamiento de las decisiones sobre su movilidad dentro de la organización no educativa.

Sime (2017) al ocuparse de las trayectorias profesionales y de los dilemas de carrera futuros enfatiza el objetivo de estos últimos en el campo docente (citando a Rinke, 2008), tratando de comprender cómo los docentes construyen y entienden la vida profesional. Señala además que se trata no sólo de requerirles una perspectiva retrospectiva, sino también prospectiva (Kelchtermans, 1993, citado por Sime, 2017).

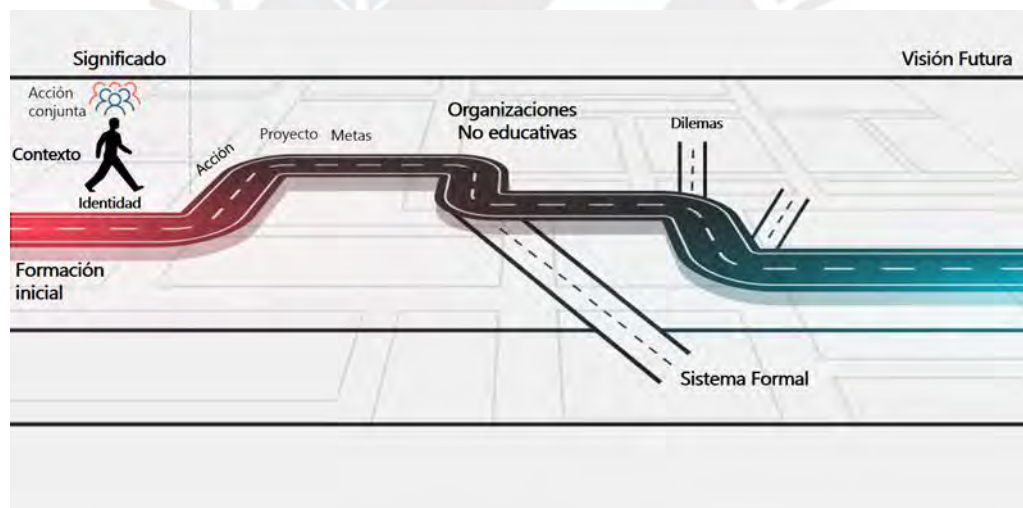
Por otra parte, Collin y Young (2000) llaman la atención sobre el enfoque burocrático al ver la trayectoria profesional como el crecimiento del empleado en una organización, a través de su movimiento en diferentes posiciones a medida que crece en una organización, o simplemente como el recorrido laboral del profesional en las organizaciones. Se remarca que esta visión es individualista e ignora los procesos sociales y el sentido de propósito. "From the perspective of meaning, the breakdown of career results in fewer ways in which people are able to establish connection between actions in their lives over the long term and thus construct meaning for themselves and others" (Collin y Young, 2000, p. 183)³. Sin embargo, la propuesta de Richardson (1993), citado por Collin y Young, para dejar el individualismo que subyace a la trayectoria profesional consiste en enfatizar en la "actividad de trabajo", entendida

³ Traducción libre: Desde la perspectiva del significado, la fragmentación de la carrera resulta en menos formas de que las personas puedan ser capaces de conectar entre las acciones de sus vidas en el largo plazo y, por lo tanto, construir un significado para ellas y para los demás.

como una actividad realizada con el propósito de proporcionar bienes y servicios a otros, realizando una contribución social.

En resumen, se puede entonces conceptualizar la trayectoria profesional del maestro, como el recorrido que construye el profesional en su paso por las actividades de trabajo, proyectos y puestos, que incluyen la vivencia y resolución de dilemas de carrera, la percepción y atribución de sentido que otorga a esos dilemas, el significado que va construyendo y la visión que le va guiando en ese trayecto. Reconociendo además que las trayectorias (Sotos, López y Sánchez, 2016) son sistemas complejos en donde se producen interrelaciones entre diversos aspectos personales y sociales, y en el que no es únicamente la causalidad lineal la que explica el desarrollo de una determinada trayectoria.

Figura 3. Trayectoria profesional en organizaciones no educativas



Elaboración propia.

1.3. LA TRAYECTORIA DOCENTE: UNA VISIÓN DESDE LOS DILEMAS DE CARRERA

Conviene enfatizar que el concepto de trayectoria profesional sobre el que se está trabajando tiene como componente fundamental la definición de dilema de carrera. Al respecto Schön (Rodríguez, Álvarez y De Chirinos, 2008) plantea que la acción reflexiva del profesional lo lleva a reconocer que en la práctica existen

problemas frente a los cuales no se tiene una solución mecánica constituyéndose en “dilemas en la práctica”. Sin embargo, en esta investigación se hará referencia a otros momentos problemáticos en los que existe mayor tensión, puesto que se trata de tomar decisiones de opción entre varias alternativas.

Otra manera de comprender los dilemas de carrera es la que tiene en cuenta Muñiz (2011). Afirma que, en el curso de la vida, ocurren transiciones que evidencian cambios graduales, pero que pueden verse interrumpidos por acontecimientos que marcan un “punto de inflexión”, aludiendo al proceso en que se produce un cambio que es acompañado por la evaluación de ciertas opciones y estrategias a seguir por el docente.

En esta línea, Grossetti (2006), citado por Muñiz (2011), desarrolla la teoría de la imprevisibilidad afirmando que, en ocasiones, se dan secuencias de acciones sorpresivas que causan efectos a largo plazo. Estas crisis generan encrucijadas en las cuales los caminos tomados son imprevistos y significan opciones que terminan en una salida, provocando un cambio importante de orientación. Aquello impredecible ayuda a comprender cómo se toman las decisiones, qué factores intervienen y cómo se pueden enlazar con lo previsible.

Sime (2008), plantea también una tipología de cinco dilemas: vocacionales, de campo, de especialización, geográficos e institucionales. Los dilemas vocacionales aluden al docente en formación, que reafirma su carrera o se traslada a otra. Los dilemas de campo se refieren a las tensiones surgidas por afrontar la decisión de transferirse del campo de las organizaciones educativas a las no educativas. Los dilemas de especialización están vinculados a la formación continua, como optar por un curso corto, un diplomado o una maestría. Los dilemas geográficos que tienen que ver con traslados de Lima al interior del país y viceversa, o fuera del país. Dilema que se torna más difícil cuando involucra a la familia. Finalmente, están los dilemas institucionales en los que se trata de optar por cambios en la misma institución o fuera de ellas.

Desde el título, este estudio plantea el interés por investigar los dilemas de campo: cuando el profesional docente enfrenta la decisión de cambiar de un macrocampo a otro: el de salir de la Educación Básica y trasladarse al de la institución no educativa. Sin embargo, se constata que a partir de dicha decisión puede suscitarse el dilema de especialización que busca satisfacer las necesidades de aprendizaje que el nuevo macrocampo plantea. En este contexto, se acogen los dilemas institucionales que surgen cuando los profesionales de la educación, que trabajan en las áreas de capacitación, se plantean afrontar las decisiones de su movilidad dentro de la organización no educativa.

En un estudio orientado a analizar los dilemas enfrentados por los docentes que postularon a una beca que Pronabec otorgó para estudios de maestría (Sime, 2017), se encontró que el más reiterado fue el de maestría versus familia. La maestría implicaba tensión con la familia al momento de la decisión y la necesidad de equilibrar la demanda del estudio con las de la familia, sobre todo para quienes contaban con hijos menores o padres mayores. En otros casos, el dilema maestría versus escuela aparecía con un sentido afectivo asociado a cierta nostalgia y duelo.

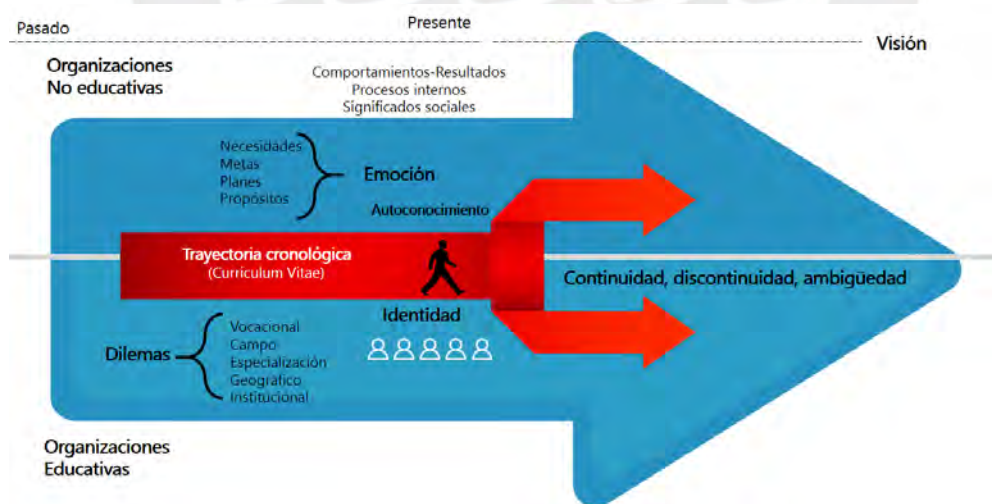
Frente a un dilema, los docentes perciben que la elección va construyendo su carrera, pero también experimentan niveles de continuidad, discontinuidad o ambigüedad (Sime, 2007). Ello debido a que el lugar, puesto, tarea y proyecto de la institución no educativa no constituye el contexto usual de desarrollo de los docentes, tales como el colegio, la universidad, el instituto, etcétera; difiriendo incluso de una organización de educación no formal.

Globalmente, es posible concluir que los dilemas de carrera constituyen un componente natural de las trayectorias profesionales en instituciones no educativas, ya que laborar en ellas implica haber afrontado un dilema de campo, y es dentro de este dilema que el profesional puede experimentar otros más. Es decir, trabajando en una organización educativa el docente puede sentirse interpelado a optar por una especialización (dilema de especialización) en facilitación de procesos de aprendizaje, diseño o gestión de la capacitación, por mencionar algunas encrucijadas. Asimismo, el dilema institucional aparecerá cuando, seguro de sus capacidades, decida migrar a

otra organización no educativa o, incluso, otra educativa.

En este recorrido, en el que se asume el pasado, viviendo el presente, clarificando y siguiendo la visión personal, el profesional docente va otorgando significados a los dilemas resueltos y construyendo un sentido para su trayectoria. El pasado es la suma de lo que lo llevó a elegir la carrera, la formación inicial y las experiencias de trabajo y de vida. El presente conlleva la valoración de sus logros y los comportamientos que le condujeron a ellos, los procesos internos, la interacción e intercambio de significados que realizan con sus equipos de trabajo y sus referentes profesionales, todo lo cual le proporciona un nivel de autoconocimiento. En el presente se valora el componente emocional que involucra las necesidades, metas y propósitos, elementos subjetivos relevantes por su influencia en la toma de decisiones respecto a la trayectoria. En el sentido dinámico que implica la trayectoria, hay una conformación gradual de la identidad personal y profesional, cuya construcción es individual y social. Por último, mirando al futuro, aparece una aspiración que influye en la motivación como referente para la resolución de los dilemas venideros.

Figura 4. Los dilemas de carrera



Elaboración propia basada en Sime (2007, 2017).

1.4. FASES EN LAS TRAYECTORIAS DOCENTES

Vargas (2000), reconoce tres fases en el desarrollo de la trayectoria profesional: el inicio de la carrera, la carrera media y la carrera terminal. El inicio de la carrera

involucra el proceso de socialización para incorporarse a la organización, incluye el desarrollo de habilidades, el proceso de adaptación al grupo con sus normas, el aprendizaje de la cultura organizacional, el desarrollo de conocimientos contextuales y de los comportamientos apropiados a su rol. En este período, el profesional se enfoca más en tareas rutinarias y técnicas. Es una fase que se caracteriza por la autonomía y la responsabilidad. El profesional puede sentir que debe mostrar competencia profesional y que el aprendizaje formal no le sirve para solucionar todos los problemas.

En la carrera media se muestra mayor amplitud y profundidad en el trabajo, se cuenta con mayores criterios de ejecución y de logro. Se adquieren los conocimientos tácitos del desempeño profesional, pasando de pensar sólo en tareas a pensar en objetivos y logros. Los profesionales docentes que cuentan con las competencias técnicas, gerenciales y desarrollan habilidades sociales descubren que los criterios para ser apreciados en la fase inicial no bastan para ser promovidos. Es, sin embargo, una etapa en la que para algunos puede conducir a la promoción a un cargo de coordinación, asesoría o dirección.

En la carrera terminal, por otro lado, los docentes pueden haber logrado un buen nivel de especialización técnica o gerencial y contar con una visión amplia de la organización, lo que puede encaminarles para desarrollar asesorías, enseñar a otros o dirigir un centro educativo.

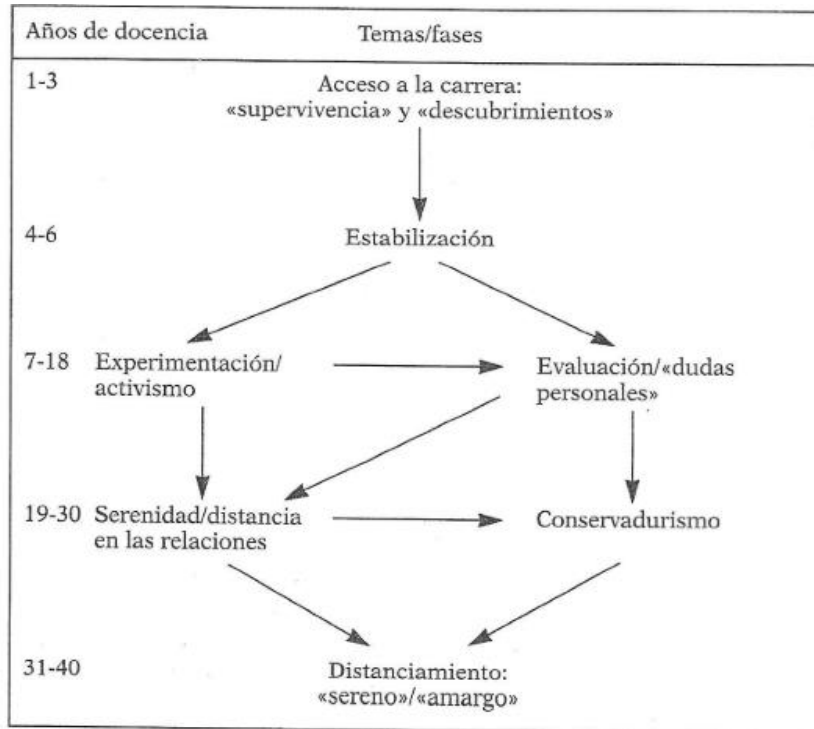
Huberman (2000), a partir de la revisión de diversos estudios, plantea –desde la mirada en las instituciones educativas– las siguientes fases en la carrera de los maestros:

1. De introducción en la carrera: los dos o tres primeros años en el aula, marcados por la supervivencia y el descubrimiento, orientada a investigar la nueva profesión y a hacer elecciones provisionales.
2. De estabilización o compromiso: dura ocho a diez años, y es la fase en la cual se plantea la tarea de dominar de forma más sistemática los variados aspectos del trabajo. Aumenta la sensación de autonomía, consolidación y confianza.

3. De experimentación y diversificación: al disponer de mayor confianza, el maestro ensaya nuevos métodos, movido por su deseo de lograr mayor impacto.
4. De nueva evaluación: período de incertidumbre, sensación de rutina que lleva a una nueva evaluación y puede desencadenar en crisis. Ocurre a mitad de carrera, entre los treinta y cinco y cincuenta años: un balance de la vida profesional que realiza el maestro.
5. De serenidad y distanciamiento en las relaciones: maestros de cuarenta y cinco y cincuenta y cinco años de edad. Más que una fase diferenciada es un estado mental. Se perciben más relajados, con mayor autoaceptación y menos vulnerables.
6. De conservadurismo y quejas: docentes entre cincuenta y sesenta años, que se quejan de los cambios en los estudiantes, de los organismos, las políticas públicas y del poco compromiso de los docentes jóvenes.
7. De distanciamiento: hacia el final de la carrera docente, un alejamiento progresivo, un tomarse tiempos para un conjunto más selectivo de compromisos.

Se concluye así, que el desarrollo de la profesión es un proceso en lugar de una serie sucesiva de hechos puntuales. Proceso que en algunas personas tiene discontinuidades, generando un modelo que no es lineal y que no todos los docentes atraviesan las fases de manera sucesiva.

Figura 5. El Ciclo de la vida de los profesores: un modelo ideal



Tomado de: *Perspectivas de la carrera del profesor*. (Huberman, 2000, p. 68).

El esquema de Huberman muestra pues, una línea de fases que conducen a la “estabilización” para luego presentar otras más a mitad de la carrera, y terminar en la fase de “distanciamiento”.

Desde la perspectiva de la sociología interaccionista, es la interacción la que produce el cambio en las carreras (Muñiz, 2011), y éstas se visualizan como un encadenamiento de secuencias en la vida laboral en las que se perciben las intenciones de los actores, sus representaciones, su desarrollo complejo y dinámico.

Por otro lado, ubicando la carrera laboral en el enfoque económico, se la define como el resultado de las inversiones que hacen los trabajadores en una serie de recursos de capital humano. Según esto, las diferencias entre las carreras se explicarían por los desiguales niveles de inversión en dicho capital, puesto que quienes tienen mayor capital adquirido pueden tener mayores oportunidades en el mercado.

Según la perspectiva estructural, las carreras laborales estarían condicionadas por los mercados internos de empresas e instituciones, la disponibilidad de puestos vacantes, las pautas de movimientos establecidos por las empresas y la competencia por los puestos de trabajo.

En una investigación conjunta dirigida por la Universidad de Nottingham y la Universidad de Londres (Day et al., 2006) sobre la eficacia de los docentes en diversas fases de su carrera, se plantearon seis fases destacables de su vida profesional:

- De compromiso, apoyo y desafío, 0-3 años: sentido de eficacia en el trabajo con alto compromiso y con el apoyo de los líderes.
- De identidad y eficacia en el aula, 4-7 años: crecimiento de la confianza como maestros y asunción de responsabilidades adicionales.
- De gestión de cambios en el rol y la identidad, 8-15 años: tensiones, transiciones y necesidad de tomar decisiones sobre el desarrollo de la carrera.
- De tensiones vida-trabajo, 16 -23 años: demandas de la escuela, fuera de la escuela y sentimiento de estancamiento profesional.
- De retos para mantener la motivación, 24-30 años: esfuerzo por superar la baja motivación frente a políticas e iniciativas externas vistas negativamente.
- De hacer frente al cambio, jubilarse, más de 31 años: etapa de alto compromiso, problemas de salud y de comportamiento de los estudiantes.

Las tipologías precedentes ilustran el desarrollo de una carrera docente en el sistema formal, mostrando diversas visiones y formas de catalogar las fases vividas por el profesional docente. Cada tipología presenta así, los elementos que facilitan el análisis de la trayectoria del enseñante.

Sin embargo, en la investigación de los educadores en entornos no formales (Sime, 2007), se recopila evidencia que confirma que los informantes participan en una diversidad flexible de trayectorias profesionales:

- a) Comenzar una carrera profesional dentro de la educación formal y luego pasar permanentemente a la educación no formal.

b) Construir una carrera principalmente dentro de la educación no formal, intercalada con breves períodos en la educación formal.

c) Construir una carrera en el campo de la educación no formal sin involucrarse en la educación formal. Mostrando que, en los campos de la educación no formal, los itinerarios de carrera de los profesionales no son lineales, especialmente en las educadoras.

Después del análisis de las distintas tipificaciones se concluye que al enfocarse en los docentes en entornos educativos formales, no son equiparables con la trayectoria de los docentes que laboran en organizaciones no educativas. Por otro lado, esta investigación se restringe a un período de aproximadamente 20 años en promedio y, por lo tanto, no cubre todo el espectro de vida laboral del docente. Es de considerar que la graduación de fases que proponen Bakieva, González y Sancho (2019) sí es aplicable al presente estudio. Estas fases son:

- De formación individual: cada docente fija sus objetivos y busca los objetivos y actividades que le interesan.
- De observación: en la que intervienen otros colegas o jefes que brindan retroinformación para mejorar.
- De desarrollo y mejora: implica participar en proyectos para solucionar problemas vinculados a su labor.
- De entrenamiento: parte de la necesidad de adquirir o reforzar comportamientos y técnicas, para lo que recurre a instituciones o profesionales.
- De investigación: surge de la capacidad del docente para plantear interrogantes sobre su labor buscando resolverlos de modo individual, grupal u organizacionalmente.

Por tanto, es esta visión –más orientada al desarrollo– la que se aplicará en el análisis de las trayectorias docentes de los informantes de esta investigación.

1.5. VISIÓN DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL FUTURA DEL DOCENTE

La trayectoria profesional, vista como una acción susceptible de ser planeada, la convierte en una habilidad que todo profesional debiera percibir en un primer momento, analizar luego y, finalmente, diseñarla en los aspectos que sean posible hacerlo. La trayectoria profesional en esta perspectiva integra el desarrollo y el aprendizaje a lo largo de la vida. A decir de Vargas (2000):

Al planear la carrera, las personas aumentan la responsabilidad de su propia empleabilidad, basada en la posesión de una variedad de habilidades de comunicación, de trabajo en equipo, de solución de problemas, de pensamiento crítico, con una actitud positiva de cambio, donde son esenciales las habilidades de transición que permiten al individuo avanzar de una oportunidad a otra (p. 4).

En la trayectoria de carrera docente también se encuentra jerarquías de puestos que se relacionan con su ámbito y profundidad. El ámbito que tiene que ver con el número y variedad de tareas realizadas marca diferencias en la labor de un docente a cargo de un aula en relación a un auxiliar, por citar un ejemplo. Mientras que la profundidad hace referencia al grado de libertad de planificación y organización del trabajo. Un coordinador tendrá mayor libertad en cuanto a disponibilidad de recursos materiales, posibilidad de implementación de nuevas ideas y manejo de personal.

La trayectoria profesional puede permitir en algunos casos la ampliación del puesto que significará la incorporación de nuevas tareas para un docente: formar parte de un equipo de coordinación, de un equipo de apoyo o de innovación, etcétera (ampliación del ámbito). En otras ocasiones, el desarrollo puede venir por la ampliación del ámbito y la profundidad al asumir nuevos roles y responsabilidades: un docente que es nombrado coordinador, subdirector o director, por ejemplo.

Entonces, más que una mera planificación de la carrera, lo que está en juego es la reflexión sobre la importancia del futuro en la vida de las personas, cómo ésta influye en su acción actual y en la interpretación de su trayectoria, sus hitos y dilemas. Frankl (2015), quien publicara *El hombre en busca de sentido* en 1946, recordaba el influjo de la conciencia de tener una tarea en la vida. En esta misma dirección, cuando Baltes, Lindenberger y Staudinger (2006) describen los procesos de selectividad,

optimización y compensación, lo hacen siempre en función de las metas de la persona. “Selection involves goals or outcomes; Optimization involves goal-related means to achieve success (desired outcomes); and Compensation involves a response to loss in goal-relevant means in order to maintain success or desired levels of functioning (out-comes)” (Baltes et. al, 2006, p. 591)⁴.

Las metas que en conjunto permiten visualizar los deseos futuros de las personas guían la selectividad que lleva a darse cuenta de oportunidades y limitaciones en las diferentes áreas de funcionamiento (biológico, social e individual) y a actuar en consecuencia, sea diseñando metas logrables o cambiando metas y acomodándose. La optimización lleva, por otro lado, a identificar procesos relacionados con la adquisición, la aplicación, el afinamiento de los medios para lograr metas relevantes. Y, finalmente, la compensación brinda la posibilidad de regular las pérdidas y el diseño de alternativas para superarlas sin cambiar las metas (Ruiz y Valdivieso, 2002).

Díaz, Andrade, Enrique, Frisancho y Napurí (2017) al describir la vida de un maestro bora, utilizando el enfoque biográfico, constatan cómo en la trayectoria de este docente se aplica el mecanismo de selección. El maestro bora, en función de la visión futura y de las metas que se propone, echa mano de los medios que tiene disponibles para acercarse a ellos. Es, por tanto, la visión futura la que permite a los profesionales y, en general, a las personas crear las circunstancias de vida que contribuyen a lograr lo que se proponen.

Y, en este contexto, tiene sentido lo expresado por Huberman y Thompson (2000) “En cierta medida las carreras de los profesores son teleológicas. Es decir, observan, estudian y planifican las “secuencias” que siguen y, al hacerlo, son capaces de orientar e incluso de terminar el curso de los acontecimientos de cada “fase” sucesiva” (p. 72).

⁴ Traducción libre. La selección involucra metas o resultados; la optimización implica medios relacionados con la meta para lograr el éxito (resultados deseados); y la compensación implica una respuesta a la pérdida en medios relevantes para el objetivo para mantener el éxito o los niveles deseados de funcionamiento (resultados).

Pero la visión futura influye también en la autocomprensión del docente. Esta prospectiva forma parte de su identidad. Una identidad entendida como construcción dinámica que se va modelando en el diálogo personal con lo que aspira y en diálogo interactivo con los otros (construcción social). “One’s actions in the present are influenced by meaningful experiences in the past and expectations about the future” (Kelchtermans, 2009, p. 41)⁵.

Sime (2017) presenta las siguientes perspectivas de futuro encontradas en su investigación sobre docentes becarios:

- a) Desarrollo profesional, dividido en dos ámbitos:
 - De la Educación Básica: asumir un cargo de gestión, postular al ascenso en la carrera o mejorar la actual institución educativa.
 - De Educación Superior: ingresar a la docencia-gestión.
- b) Desarrollo académico: continuar con otros estudios y/o publicar.
- c) Desarrollo sindical-político: optar por el liderazgo en relación a otros docentes o a la comunidad.

Con respecto al primer campo de desarrollo profesional, la mayoría de los becarios prevén un futuro relacionado a la gestión de escuelas en entidades intermedias o de alta gestión. Esperan ascender en la carrera magisterial, y sorprende que sólo unos pocos se enfoquen en orientarse a mejorar el currículo de su actual institución, teniendo así la maestría una orientación curricular. De modo que más de la mitad se visualiza enseñando en la universidad. La cuarta parte considera la creación o consolidación de una institución propia como una escuela o una ONG.

En relación al segundo campo de desarrollo académico, la mayor parte se proyecta a estudiar el doctorado, otros desean seguir la maestría y unos cuantos desean la especialización o licenciatura. La mitad de ellos conserva la expectativa por investigar y publicar.

⁵ Traducción libre: Las acciones de uno en el presente están influenciadas por experiencias significativas en el pasado y sus expectativas sobre el futuro.

En cuanto al campo del desarrollo sindical-político sólo unos pocos incluyeron una posible participación gremial política.

Considerando además los tres tipos de itinerarios, según el rango de escenarios: el de perspectivas múltiples, restrictivas y centradas; más de la mitad de los docentes incluyen de cuatro a seis escenarios en los próximos años, lo que configura perspectivas múltiples. Pero menos de la mitad encajan en las perspectivas restringidas, debido a que se proyectan entre dos o tres escenarios posibles. Un sólo profesor presenta la perspectiva centrada en el escenario vinculado a los estudios.

El mismo autor al presentar las trayectorias docentes y los dilemas futuros (Sime, 2017) subraya el objetivo de los dilemas de carrera en el campo docente (citando a Rinke, 2008): de comprender cómo los docentes construyen y entienden la vida profesional. Declara asimismo que se trata no sólo de demandar del maestro una mirada retrospectiva, sino también prospectiva (Kelchtermans, 1993, citado por Sime). El profesor, que labora en el área de capacitación de una institución no educativa, muestra al profesional construido a través de los hitos, dilemas y en interacción con determinadas personas, que han influenciado su trayectoria. Revela además, su visión futura de desarrollo profesional.



CAPÍTULO II: EL DOCENTE EN EL PERÚ Y LAS ORGANIZACIONES NO EDUCATIVAS

La mayoría de egresados de la carrera de Educación ingresan a formar parte de la educación formal con la estructura y dinámica de las escuelas de Educación Básica. Algunos trabajarán en instituciones de Educación Superior, y unos menos continuarán su trayectoria profesional en organizaciones no educativas, pues se trata de entidades que no tienen como primera misión la educación de niños y jóvenes. Esta parte se centra en estas organizaciones, entendidas como espacios de desarrollo de la trayectoria profesional docente.

2.1. LAS ORGANIZACIONES NO EDUCATIVAS COMO ÁMBITOS DE DESARROLLO DE LOS PROFESIONALES DOCENTES

Las organizaciones no educativas están conformadas por empresas privadas, organismos públicos y organizaciones no gubernamentales (ONGs) que no tienen como primera finalidad, la educación. Mientras que las empresas privadas están constituidas por inversores privados, accionistas o propietarios (individuos o grupos) cuyas características son: la inversión de un capital con el fin de obtener ganancias, contar con recursos humanos, capital, técnicos, financieros y realizar actividades económicas (producción, distribución de bienes y servicios) que satisfagan necesidades humanas. Los organismos públicos, por otro lado, son entidades de poder ejecutivo creadas para ejercer la función productiva de bienes y servicios del Estado, cuentan con personería jurídica propia y autonomía definida por la respectiva ley de derecho público. De acuerdo a sus funciones, se puede encontrar instituciones públicas de servicios públicos, de registros, de regulación, de capacitación y de investigación.

Muchas organizaciones del sector público, del sector privado y organizaciones no gubernamentales se consideran educativas, ya que desde su constitución se marca esa orientación. Asimismo en el sector privado se encuentran centros educativos e instituciones de Educación Superior, así como consultoras, fundaciones, gremios y otros, enfocados en la promoción y el desarrollo de la educación. En el sector público igualmente se hallan centros educativos de los distintos niveles y modalidades, centros de Educación Superior (institutos y universidades), órganos de asesoría e investigación, todos con sentido educativo. Lo que identifica a estas organizaciones privadas y públicas como educativas es que su misión y constitución los orienta a generar productos y servicios educativos.

Para las organizaciones no educativas, la educación no es su primer objetivo. Así se encuentran en el sector público a los ministerios, que son organismos del poder ejecutivo que comprenden a uno o más sectores, como el de Agricultura, Energía y Minas, Economía, Defensa, Comercio Exterior y Turismo, Justicia, Mujer, Producción,

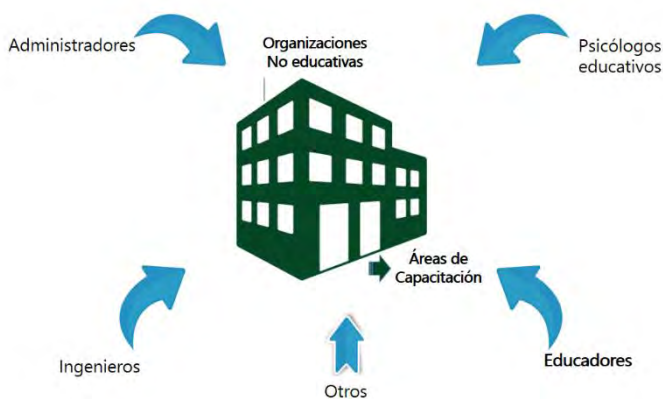
Relaciones Exteriores, Trabajo, Transportes y Comunicaciones, Vivienda Construcción y Saneamiento;

Asimismo las entidades públicas del Poder Ejecutivo, que son entidades desconcentradas con personería jurídica de derecho público, adscritas a un ministerio y que pueden ser ejecutores (Proinversión, Archivo General de la Nación, Promperú, Devida, Fondepes) u organismos especializados (Ana, Imarpe, Ingenmet, INEI, Indecopi, Serfor, Sunarp) u organismos supervisores (Ositrán, Osinergmin, Osiptel, Sunass).

También constituyen parte de las organizaciones públicas los organismos constitucionales autónomos, ya que no dependen de ninguno de los poderes del Estado: JNE, ONPE, RENIEC, Tribunal Constitucional del Perú, Ministerio Público, Junta Nacional de Justicia, BCR, Contraloría, Defensoría del Pueblo y SBS. Por último, se incluyen a las empresas estatales: SIMA, SEMÁN, FAME y FONAFE.

La mayoría de estos organismos cuentan con áreas de capacitación en las que docentes –como los entrevistados– desarrollan su trayectoria profesional, realizando diversas acciones de aprendizaje y de capacitación. Se trata de profesores que afrontan desafíos diferentes a los se ve enfrentado el enseñante que labora en instituciones educativas.

Figura 6. Profesionales que demandan las áreas de capacitación de las organizaciones no educativas



Elaboración propia.

En los entornos no educativos surge la demanda del aprendizaje a partir del hecho de que estas organizaciones están orientadas a brindar un producto o servicio, que desarrollan partir de un conocimiento que requiere intercambiarse y recrearse a través del aprendizaje continuo. El conocimiento precisa ser transmitido a los nuevos integrantes, desarrollarse y renovarse para lograr calidad e innovaciones que añadan valor a los procesos, servicios y productos que mantienen vigente a la organización.

La trayectoria profesional de los docentes, en estos contextos específicos, se desenvuelve en medio de cambios de funciones o asumiendo nuevas responsabilidades.

Figura 7. El docente en la organización no educativa



Elaboración propia.

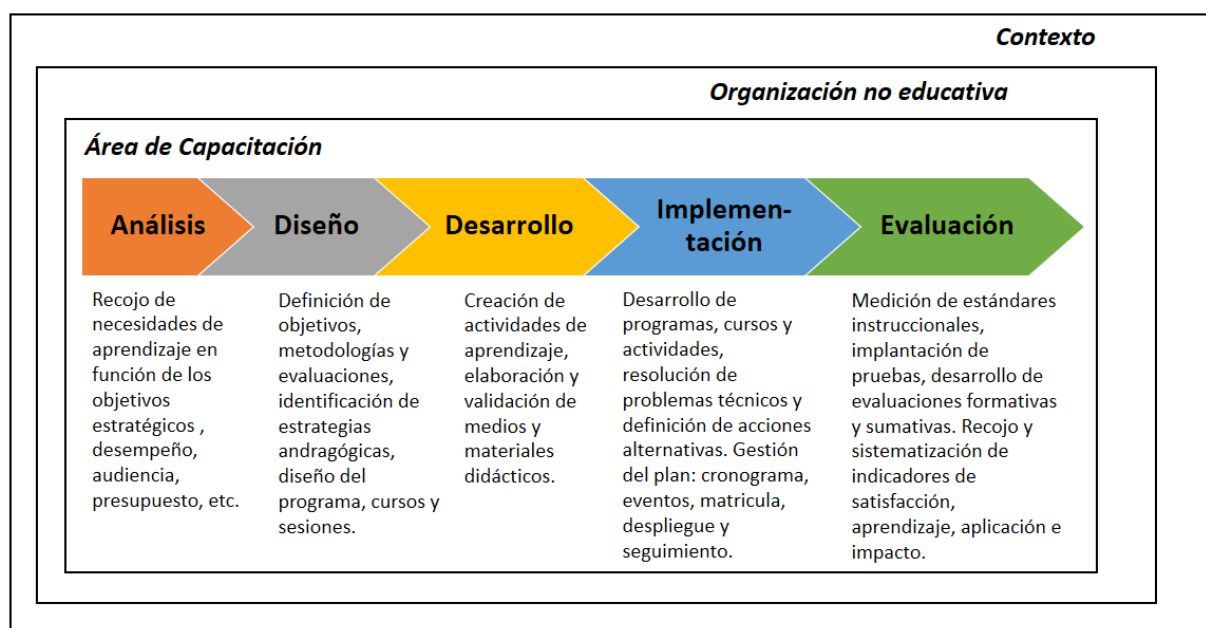
2.2. LABOR DE LAS ÁREAS DE CAPACITACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES NO EDUCATIVAS

Las áreas de capacitación surgen a consecuencia de la Segunda Guerra mundial al atribuirse, en Estados Unidos, la victoria a la inversión realizada en capacitación e investigación, que dejó una valoración positiva de los métodos sistemáticos de capacitación (Mitnik, Coria y García, 2006). Con lo cual se impulsó el establecimiento de departamentos específicos en muchas compañías para promoverlas. Y surgen así nuevos roles como el de diseñador instruccional, desarrolladores y personal especialmente dedicado al entrenamiento y aprendizaje.

De este modo, las organizaciones configuran, dentro de su estructura, un área con la responsabilidad de gestionar los procesos de aprendizaje. Estas áreas son conocidas con diversos nombres: Capacitación, Gestión del Aprendizaje, Desarrollo del Talento, y otros. Algunas organizaciones de gran volumen llegan a constituir escuelas internas dedicadas a la capacitación, y en los últimos años algunas de ellas ha estructurado su universidad corporativa (Tinoco, 2017).

Estas áreas se localizan estructuralmente dentro de Gestión Humana y, en general, realizan sus procesos siguiendo el modelo de diseño instruccional ADDIE (Morales-González, Edel-Navarro y Aguirre-Aguilar, 2014). Y dependiendo de la dimensión de la organización, cada parte del proceso puede estar a cargo de una o más personas.

Figura 8. El proceso de trabajo de las áreas de capacitación en las organizaciones



Adaptado a partir de Morales-González, Edel-Navarro y Aguirre-Aguilar (2014).

Con respecto al profesional docente se puede decir que cuenta con los conocimientos básicos para desarrollar cualquier parte o la totalidad del proceso; sin embargo, tiene el desafío de adaptarse al público adulto, a la estructura y a la funcionalidad de la organización no educativa.

Aunque la organización no tiene una finalidad educativa, desarrolla, sin embargo, y permanentemente el aprendizaje organizacional, puesto que involucra la formulación de estrategias, la configuración de estructuras y los procesos para hacer frente a los cambios del contexto laboral, social (normativos, tecnológicos y competitivos) a través de acciones que incluyen procesos de aprendizaje en las personas, grupos y la propia institución. El aprendizaje organizacional como concepto tiene su origen en Chris Argyris y Donald Schön (1978), autores del libro *Organizational Learning*. Concibieron el aprendizaje como la detección y corrección de errores en la organización.

Para Swieringa y Wierdsma (1995), el aprendizaje organizacional consiste en el cambio de comportamiento como aprendizaje colectivo, que es más que la suma de los aprendizajes individuales. Es así, que una organización aprende cuando una persona o un equipo hacen mejor el trabajo, produciendo a la vez un impacto en los demás que les permite también actuar de forma diferente. El aprendizaje individual es pues, parte del aprendizaje organizacional pero no suficiente. “Individual learning occurs as members within the organization acquire knowledge through education, experience, or experimentation. Organizational learning occurs as its systems and culture retain this knowledge and transfer it from individuals.” (Yeung, 1999, p. 9) ⁶

El aprendizaje, según Gil y López (2012), es el origen del conocimiento en las organizaciones. Por tanto, las que se propongan hacer del conocimiento una ventaja competitiva deben generarlo a través de la creación de ambientes de aprendizaje. Pero la gestión de estos procesos de aprendizaje organizacional se encarga, en las empresas, a las áreas de Gestión de Recursos Humanos (llamadas también Gestión humana, Gestión del Talento, Gestión de Personas, etcétera). Y dentro de estas áreas se conforman unas sub áreas con un grupo de funciones con el nombre de “Área de Capacitación” o, propiamente, “Área de aprendizaje”. En estos equipos de capacitación

⁶ Traducción libre: El aprendizaje individual ocurre cuando los miembros dentro de la organización adquieren conocimientos a través de la educación, la experiencia o la experimentación. El aprendizaje organizacional ocurre cuando sus sistemas y cultura retienen este conocimiento y lo transfieren desde las personas.

o de gestión del aprendizaje de las organizaciones se encuentran personas de diferentes perfiles profesionales. De modo que, la gestión del aprendizaje, tiene algunas peculiaridades:

- En el proceso educativo tradicional se trata de que el estudiante aprenda en general; en cambio, en la capacitación organizacional se persigue que los colaboradores aprendan para mejorar su desempeño.
- En las instituciones educativas el proceso es abarcador, orientado a la obtención de conocimientos generales, mientras que en las organizaciones no educativas se busca que el aprendizaje se encuentre alineado a necesidades específicas vinculadas al desempeño laboral, profesional o a las demandas de la organización.
- En cuanto a la enseñanza, el contexto organizacional demanda adecuación a los colaboradores, constituida por adultos con características diversas, y a los tiempos, que son limitados.
- En las instituciones educativas el contenido es único (Diseño Curricular Básico); en las organizaciones el contenido varía de acuerdo al público objetivo (Comercial, Producción, Finanzas, Marketing, Producción, por citar algunos), al momento y al problema que se pretende resolver.
- En las instituciones educativas se forma en función de un perfil ideal, y al profesor no se le exige la responsabilidad de dar cuenta de la realización de ese perfil. En las organizaciones se espera que lo aprendido se transforme en nuevos comportamientos como resultados, en el corto y mediano plazo.

Con lo que respecta a esta investigación se mostrará luego la identidad profesional de un docente, construida a través de incidentes, fases y personas críticas como respuesta a la labor realizada en el área de capacitación de una institución no educativa. Se detallará asimismo cómo estos factores particulares influenciaron en su trayectoria, autoconcepto y visión futura de desarrollo profesional.

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Luego de presentar los elementos teóricos que constituyen el marco del problema de investigación, en esta segunda parte se describe cómo se realizó el proceso metodológico que responde al problema. Por eso, en el tercer capítulo se analiza el proceso de investigación y en el cuarto se detalla los hallazgos encontrados, a través del análisis de resultados.

Al carecer de antecedentes el universo específico de los docentes seleccionados, se ha brindado cuidado y respeto a todo lo expresado por los informantes; evitando, de este modo, las cegueras del error y la ilusión (Morin, 1999), y aplicar las cualidades de la investigación (Bunge, 2013): racionalidad, sistematicidad, generalidad, falibilidad, objetividad; añadiendo los propuestos por Niño (2011): verificabilidad y comunicabilidad.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

Este apartado se inicia con la presentación del diseño metodológico utilizado para dar respuesta al problema de investigación, así como a los objetivos planteados. Para ello, se procede a explicar la justificación del método seleccionado, la elección de los instrumentos considerados para el recojo de la información, los criterios para la selección de los informantes, el protocolo para asegurar el sentido ético de la investigación, así como el procedimiento seguido para procesar y organizar la información recogida.

3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO, TIPO Y NIVEL

La investigación utilizó un enfoque cualitativo, pues se centró en la exploración de un número de casos o ejemplos considerados esclarecedores y relevantes. Su meta consistió en lograr profundidad más que amplitud, y buscar la comprensión integral de los fenómenos. Al enfoque cualitativo se suma el aspecto interpretativo, reflexivo e interactivo.

Dicho enfoque se justifica porque se requirió que el análisis de la trayectoria profesional del docente que labora en la institución no educativa, se desarrolle “En su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 32). Ello permitió al investigador un acercamiento al aspecto subjetivo de los docentes y estudiar cómo perciben y experimentan la vivencia de su trayectoria profesional, pues este enfoque “Se interesa en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa” (Albert, 2007, p. 155).

El enfoque cualitativo presenta, además, ciertas características que han sido consideradas en la elaboración de esta investigación: como el recojo de la información de los propios participantes, objeto de estudio, reuniendo la descripción de la trayectoria profesional y compartiendo sus propios significados, para luego interpretar de modo holístico las respuestas a través de múltiples perspectivas e identificando los

diversos factores involucrados en el problema. Una de las tareas fundamentales consistió en explicar las formas en que los docentes, en situaciones particulares, comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones (Ballester, Nadal y Amer, 2014).

La investigación pertenece, por tanto, al tipo descriptivo, dado que el propósito ha sido caracterizar las trayectorias profesionales de docentes que laboran en instituciones no educativas, con el fin de establecer su estructura o comportamiento (Arias, 2012). Puesto que, el objeto de la investigación descriptiva consiste en revelar, debajo de la conducta evidente, el significado que los hechos tienen para los que los vivieron (Ballester et al., 2014).

3.2. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Se responde a la siguiente pregunta:

- ¿Cómo perciben su trayectoria profesional los docentes que laboran en áreas de capacitación de organizaciones no educativas?

3.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

- Describir la trayectoria profesional de los docentes al interior de las áreas de capacitación de las organizaciones no educativas donde laboran.

Objetivos específicos:

1. Identificar las valoraciones que tiene el docente sobre su trayectoria profesional en la organización no educativa en la que labora.
2. Analizar los dilemas de carrera que enfrentó el docente que labora en el área de capacitación de la organización no educativa.
3. Indagar sobre la visión de trayectoria profesional futura del docente que labora en el área de capacitación de la organización no educativa.

3.4. CATEGORÍAS Y SUB CATEGORÍAS DE ESTUDIO

Inicialmente, para determinar la categoría de estudio se estableció la siguiente pregunta:

- ¿Cómo perciben su trayectoria profesional los docentes que laboran en áreas de capacitación de organizaciones no educativas?

Para identificar las subcategorías de estudio:

- ¿Cómo valoran su trayectoria profesional los docentes que laboran en áreas de capacitación de organizaciones no educativas?
- ¿Qué dilemas de carrera enfrentaron los docentes que laboran en el área de capacitación de una organización no educativa?
- ¿Qué visión de su trayectoria profesional futura tienen los docentes que laboran en el área de capacitación de una organización no educativa?

Considerando los objetivos indicados, se tomaron en cuenta para el estudio una categoría con tres subcategorías que guiaron el diseño y construcción de los instrumentos, recojo de la información y posterior procesamiento.

Es importante mencionar que la categoría y subcategorías que se describen a continuación constituyeron las categorías preliminares. Sin embargo, durante la organización y análisis de los resultados obtenidos, surgieron algunos elementos no considerados a priori, pero no por ello soslayables. Por eso, se ha denominado subcategorías emergentes a estos elementos debido a que surgieron a posteriori, durante el desarrollo de la investigación. Todos ellos formaron parte del análisis y discusión de los resultados.

Tabla 2. Categoría, subcategorías preliminares, emergente y definiciones operacionales

Categoría	Subcategorías
<p>Trayectoria profesional docente:</p> <p>recorrido que construye el profesional docente en su paso por actividades de trabajo, proyectos y puestos que incluyen la vivencia, resolución de unos dilemas de carrera, la percepción, la atribución de sentido que otorga a esos dilemas, el significado que va construyendo y la visión que le va guiando en ese trayecto (Collin, 2007; Sime, 2008 y Kelchtermans, 2009).</p>	<p>Valoración de la trayectoria profesional Importancia y consideración que el docente otorga a su trayectoria profesional (Zabalza, 2001; Cacho, 2004; Güell, 2015).</p>
	<p>Dilemas de carrera vividos por el docente Momentos fuertes en la trayectoria profesional que significan decisiones de opción entre alternativas con consecuencias para la historia laboral y personal (Muñiz, 2011; Sime, 2008 y Sime, 2017).</p>
	<p>Visión de su trayectoria profesional futura Expectativas y sentimientos que el docente presenta sobre su futuro desarrollo profesional, donde puede anticipar problemas o limitaciones para continuar en la misma labor (Kelchtermans, 2009; Sime 2017).</p>
	<p>Subcategoría emergente</p>
	<p>Agilidad de aprendizaje</p> <p>Capacidad y disposición por aprender desde sus experiencias y aplicar este conocimiento al enfrentar nuevos desafíos o situaciones imprevistas (Lombardo y Eichinger, 2000).</p>

Elaboración propia.

3.5. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Se ha considerado pertinente, dentro de los métodos de investigación cualitativos, usar el estudio de casos ya que tiene como objetivo describir y analizar situaciones únicas, lo que permite la comprensión del problema de investigación abordado. Es así que para Niño (2011), el estudio de casos está centrado en el examen de sucesos, acontecimientos o incidentes de una persona o personas.

3.5.1. El estudio de casos

Puesto que la intención de la investigación fue analizar la percepción de la trayectoria profesional de los docentes que laboran en organizaciones no educativas, se consideró apropiado utilizar el método de estudio de casos, porque permite comprender en profundidad el objeto de estudio, la trayectoria profesional, su percepción, dilemas y prospectiva.

Así pues, se ha aproximado a esta realidad tal como ha sido experimentada, percibida y descrita por los propios docentes que dejaron el espacio de una institución educativa para trabajar en una no educativa. Se accedió a través de esa vivencia a un mayor conocimiento sobre el desarrollo de la trayectoria profesional. El método de casos permitió lograr profundidad, buscando el entendimiento de su naturaleza, circunstancias y contexto (Hernández, Fernández, y Baptista, 2002).

Asimismo se ha utilizado el caso instrumental (Stake, 1998), ya que tiene por objetivo ampliar la información sobre las trayectorias profesionales docentes en áreas de capacitación de organizaciones no educativas, que es la característica esencial que los informantes comparten. Este instrumento metodológico posibilitó conocer en detalle la interacción de los docentes con ese particular contexto, que mereció ser estudiado.

Para la realización metodológica León y Montero (2003), proponen una serie de cinco pasos:

1. Selección y definición de los casos: las trayectorias profesionales de docentes que laboran en instituciones no educativas
2. Elaboración de una lista de preguntas: se establece el problema, así como el objetivo general y los objetivos específicos, a partir de las cuales se elaboran las preguntas de la entrevista no estructurada, que guía al investigador en el recojo de la información.
3. Localización de las fuentes de datos: cuatro docentes que laboran en organizaciones no educativas.

4. Análisis e interpretación: se utiliza la lógica del análisis cualitativo en la que se revisa la información siguiendo las subcategorías en la búsqueda de dar respuesta al problema de investigación.
5. Elaboración del informe: luego de organizar y analizar la información recogida se presenta el informe (tesis) con las conclusiones y sugerencias.

3.5.2. Descripción de las características generales del caso

El caso de estudio se refiere a los docentes que desarrollan su trayectoria profesional en las áreas de capacitación de las organizaciones públicas no educativas. Estas pueden ser privadas y públicas.

Tabla 3. Características de los informantes del caso de estudio

Docente entrevistado	Sexo	Especialidad en Educación	Cargo actual	Organización
D1	Masculino	Matemática Secundaria	Director Académico y Gerente	Consultora privada
D2	Femenino	Educación Secundaria	Consultora Académica	Universidad Corporativa
D3	Femenino	Informática	Responsable de Capacitación	Ministerio de Agricultura
D4	Femenino	Educación Inicial	Responsable del Plan de Capacitación	ESSALUD

Elaboración propia.

Los informantes D1 y D2 laboran en empresas privadas, propiedad de inversores y accionistas. Dichas empresas fueron creadas para generar ganancias a sus propietarios. La primera es una consultora constituida como Sociedad Anónima Cerrada, que brinda servicios tecnológicos, y en los últimos años enfatiza los servicios de capacitación. Por otro lado, se tiene a una universidad corporativa creada por un conglomerado de empresas multinacionales de origen peruano, y que fue constituida como Asociación Civil para brindar capacitación a las empresas del grupo. Esta universidad inició sus operaciones en el año 2008 y actualmente brinda servicios a 24

empresas del conglomerado. “La constante preocupación de Intercorp por su gente y porque brinden servicios que mejoren la calidad de vida de sus clientes, generó la necesidad de elevar la formación a la categoría de variable estratégica dentro de la organización” (Ucic, 2015, s/n). La misión de esta universidad corporativa es: formar una mejor corporación a través del desarrollo de sus colaboradores.

Los informantes D3 y D4, por otro lado, laboran en entidades públicas, creadas por el Estado Peruano en su intento de prestar mejores bienes y servicios públicos a los ciudadanos. La informante D3 representa la experiencia de trabajo en el Ministerio de Agricultura y la informante D4 desarrolla su labor en el Seguro Social de Salud, ESSALUD.

La informante D4 labora en el Ministerio de Agricultura y Riego, organismo del Poder Ejecutivo y ente rector en materia agraria, con personería jurídica de derecho público. Tiene por misión:

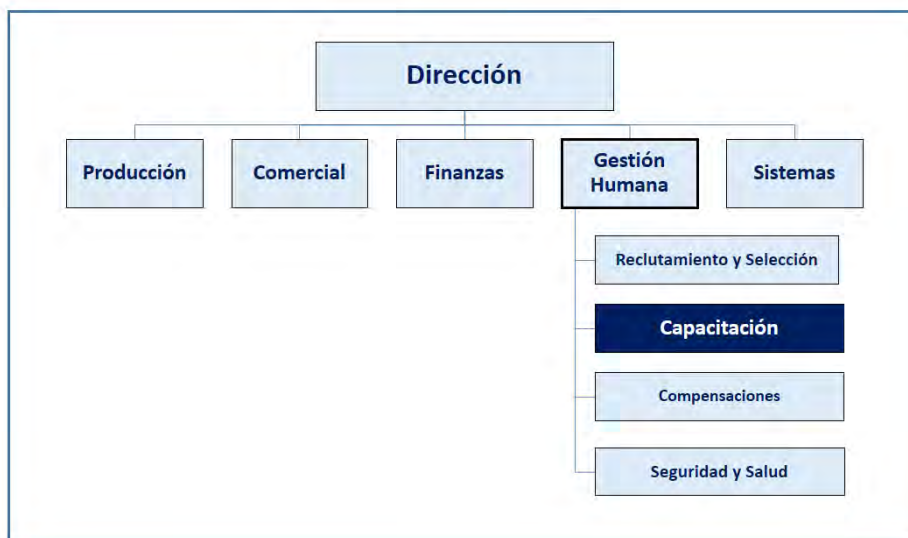
Conducir, fomentar y promover el desarrollo competitivo, sostenible y descentralizado del sector agrario, articulándolo al mercado nacional e internacional, contribuyendo al crecimiento económico, seguridad alimentaria y reducción de la pobreza rural del país; aprovechando de manera sustentable los recursos naturales y asegurando la entrega de bienes y servicios agrarios de calidad (Minagri, 2019, s/n).

En cuanto a ESSALUD, se trata de un organismo público descentralizado, adscrito al Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. Tiene por misión:

Ser una entidad pública de Seguridad Social de Salud que tiene como fin la protección de la población asegurada brindando prestaciones de salud, económicas y sociales con calidad, integralidad, eficiencia y buen gobierno corporativo, colaborando con el Estado Peruano en alcanzar el Aseguramiento Universal en Salud (Essalud, 2019. s/p).

En el caso de las empresas privadas, y cuando su tamaño así lo demanda, tienden a asegurar la función de la capacitación en su estructura. La capacitación como proceso se ubica dentro del área de Gestión Humana (con este u otros nombres).

Figura 9. Ubicación del área de capacitación en la estructura organizacional



Elaboración propia.

En el caso de las Organizaciones públicas, particularmente en el Ministerio de Agricultura, el área de capacitación está bajo el mando de la Oficina General de Recursos Humanos, y en el caso de ESSALUD depende de la Gerencia Central de Gestión de Personas.

En cuanto al universo de entidades privadas y públicas en el Perú, de acuerdo al INEI (2017), del total de las unidades empresariales en el 2016, 2 millones 11 mil 153 fueron clasificadas como microempresas, que representaron el 94,7% del total, 92 mil 789 fueron pequeñas empresas (4,4%), 13 mil 31 fueron grandes y medianas empresas (0,6%) y 7 mil 307 (0,3%) representaron a la administración pública. Ahora bien, en la suposición de que, por lo menos, las empresas grandes consideran importante gestionar el proceso de capacitación de su personal, y que ésta podría planificarse, ejecutarse y evaluarse desde su propia área de capacitación, se constata la existencia de un espacio de servicio y de desarrollo profesional para docentes. Esto sin considerar que los trabajadores de las micro, pequeñas y medianas empresas también requerirán capacitación y recurrirán a la oferta de las instituciones educativas como institutos o universidades, como a las ofertas de consultoras, ONGs, y capacitadores independientes.

En los hechos ya existen un número de profesionales docentes contribuyendo en los procesos de aprendizaje en muchas empresas y organismos públicos, y muchos otros seguirán siendo requeridos en el futuro. Todo esto valida pues, la importancia de investigar la trayectoria profesional y extraer lecciones para la formación inicial y continua, así como para reforzar la proyección de la carrera docente, lo que puede contribuir a reforzar su autoestima e identidad profesional.

Cada uno de los docentes del presente estudio llegó al sector no educativo de diferentes formas. Esta investigación ha permitido conocer los hitos de su trayectoria, los dilemas enfrentados, su perspectiva de futuro y las cualidades en las que coinciden. Es por eso, que el estudio permite describir y analizar situaciones únicas, para lograr la comprensión del problema de investigación (León y Montero, 2003).

Se precisa que los informantes han sido seleccionados procurando la similitud en cuanto al trabajo actual, que en concordancia con la investigación debía corresponder a un área de capacitación de una organización no educativa. Y un segundo criterio de selección consistió en considerar que cada caso sea diverso: dos con experiencia en organizaciones públicas y dos en organizaciones privadas.

El número de entrevistados se ha estipulado adecuado para la investigación, ya que sus características están alineadas con los objetivos planteados y, por tanto, han permiten reconstruir la realidad tal como ellos la observan y viven, lo que ha posibilitado el análisis, comprensión y valoración del caso.

3.6. DISEÑO, VALIDACIÓN Y APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

La respuesta a los objetivos propuestos justificó el empleo de dos técnicas: entrevista no estructurada y análisis documental. La entrevista permitió recoger información valiosa desde la perspectiva de los docentes protagonistas de la investigación, tal como lo sustentan Brunet, Belzunegui y Pastor (2000), citados en Marí, Bo y Climent (2017), “La entrevista permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas tales como: creencias y

actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra forma no podrían ser estudiadas” (p.114)

Se utilizó la técnica de la entrevista para ser aplicada a los docentes, pues propicia la indagación profunda de diferentes detalles. Como lo señalan Ryan, Coughlan y Cronin (2009): “Interviews are a flexible and useful method of data collection and are especially appropriate for collecting information on participants’ experiences, beliefs and behaviours” (p. 313)⁷. La aplicación de esta técnica facilitó el recojo de datos de forma directa proporcionando información sobre la trayectoria profesional, dilemas de carrera y perspectiva de futuro de cada caso.

En cuanto al análisis documental se revisó el *curriculum vitae* de los informantes, como fuente de información, ya que se trató de una relación ordenada de los datos académicos, de formación, profesionales y de logros de los informantes. El currículum, redactado con la finalidad de buscar o de responder a una oferta de trabajo, evidencia cómo el autor se percibe a sí mismo y cómo comunica su ser y quehacer profesional.

Para realizar el análisis se utilizó una matriz del *curriculum vitae* con el fin de recoger y complementar información (Peña y Pirela, 2007): sobre la trayectoria profesional cronológica de los docentes participantes. El uso de esta técnica permitió contar con un registro que muestra la autopercepción y, sobre todo, la perspectiva de cada docente al revelar cómo presenta su identidad profesional y en qué la enfatiza. Asimismo, permitió destacar semejanzas y diferencias entre los informantes.

A continuación, se observan los objetivos de cada uno de los instrumentos usados en la investigación:

⁷ Traducción libre: Las entrevistas son un método flexible y útil de recolección de datos y son especialmente apropiados para recopilar información sobre las experiencias, creencias y comportamientos de los participantes.

Tabla 4. Técnicas, instrumentos y objetivos

TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTO	OBJETIVO DEL INSTRUMENTO
Entrevista	Guía de entrevista	Recoger las percepciones de los docentes sobre la valoración de su trayectoria profesional, sus dilemas de carrera y visión de futuro.
Análisis documental	Matriz de análisis del <i>curriculum vitae</i>	<p>Identificar una relación cronológica, los datos académicos, de formación, profesionales y de logros del docente.</p> <p>Analizar qué es lo que proyectan los docentes en su currículum y en qué rasgos y logros enfatizan.</p>

Elaboración propia.

En el diseño de los instrumentos se tuvo como referencia los criterios de coherencia con los objetivos planteados y la claridad en la redacción de las preguntas. Igualmente se consideraron los elementos presentes en la matriz de coherencia: problema, objetivos y categorías, a partir de la cual se derivó el diseño de los instrumentos y la respectiva guía de preguntas (Anexos 1 y 2).

Los documentos mencionados fueron puestos a la evaluación de dos docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú, ambos con amplia información y dominio del tema, como de la metodología de investigación. También fueron examinados por un investigador conocedor del tema de estudio. El juicio de expertos se desarrolló en el transcurso de tres semanas; entre la solicitud, el envío y devolución de los documentos a través del correo electrónico. Una vez reunidas las apreciaciones de los jueces se procedió a efectuar la consolidación para realizar las correcciones y ajustes necesarios en los instrumentos. Las apreciaciones de los expertos, aparecen en la siguiente tabla:

Tabla 5. Observaciones de los jueces

Observaciones	Experto 1	Experto 2	Experto 3
Sobre los informantes	Definir el número de años de egresado de la formación inicial y años de trabajo en organizaciones no educativas.		
Sobre la estructura general del instrumento	Precisar y definir la subcategoría "Percepción de la propia trayectoria profesional".	Precisar y definir la subcategoría "Percepción de la propia trayectoria profesional".	Precisiones para mejorar la presentación inicial del instrumento.
Sobre las preguntas	Sus observaciones fueron para precisar detalles de las respuestas, lo que llevó a que se afinaran algunas preguntas.	Sus observaciones fueron acerca de una pregunta que no cumplía con los criterios de claridad, coherencia y secuencialidad y que fue retirada. Y precisiones sobre otras preguntas que llevaron a mejorar la formulación.	Sus observaciones fueron puntuales para mejorar la redacción de algunas preguntas.

Elaboración propia.

Con las evaluaciones de los expertos, se reestructuraron los instrumentos para su aplicación posterior. En simultáneo, se revisó con la asesora el contenido de los guiones de entrevista para ajustar el orden lógico de las preguntas en su mejor versión. La reunión con la asesora produjo las siguientes conclusiones:

- Asegurar que no haya redundancia en las preguntas y, por tanto, reducir su número.
- Permanecer abierto a registrar otras respuestas de los entrevistados que pueden enriquecer la investigación.

Se procedió luego a realizar las coordinaciones con los participantes del estudio, acordando fecha, hora y lugar de las entrevistas. Las entrevistas se aplicaron de manera individual y se registraron en una grabación, con la autorización de cada informante. Luego se transcribieron con la finalidad de asegurar la precisión y evitar omisiones en las respuestas a cada una de los interrogantes. En la transcripción, se registraron también los énfasis y cambios emocionales en las respuestas, siendo consecuentes con lo que señala Cifuentes (2011), “Se enmarca en comportamientos verbales para extraer información sobre representaciones asociadas a comportamientos vividos”(p. 85). La investigación al haberse centrado en las trayectorias profesionales de los docentes, las registró y examinó tal como fue percibida, descrita y explicada por ellos mismos.

Durante la entrevista se tuvo mucho cuidado en entender el mensaje verbal y no verbal del informante, tal como señalan Edward y Holland:

Listening and attending to what interviewees are saying is a crucial skill for a qualitative interviewer as part of the social interaction of interviews. It involves being attuned, alert and attentive to what the interviewee is telling you, or even not telling you⁸ (2013, p. 72).

Las entrevistas se aplicaron a cuatro docentes, con un promedio de 40 minutos de duración cada una. Se desarrollaron en un ambiente que facilitó el clima de confianza, de manera que los entrevistados expresaron sus experiencias y significados con mucha serenidad y libertad.

3.7. PROCEDIMIENTOS PARA ASEGURAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN

Después de seleccionar a los informantes, se contactó con cada uno para comunicarles la finalidad de la investigación y describir en qué consistía su participación. En cada entrevista, antes de iniciar la sesión de preguntas, revisaban el documento de consentimiento informado. Se les explicaba el procedimiento y se les aclaraba las dudas, subrayando, además, la reserva o preservación de la

⁸ Traducción libre: Escuchar y atender lo que dicen los entrevistados es una habilidad crucial para un entrevistador cualitativo como parte de la interacción social de las entrevistas. Implica estar en sintonía, alerta y atento a lo que el entrevistado está diciendo, o incluso no dice.

confidencialidad de su identidad como informante, tanto como su derecho a negarse a responder una pregunta, o bien retirarse si lo creían conveniente.

Los informantes que participaron en la investigación firmaron un documento de consentimiento informado para asegurar el uso ético de la información proporcionada. Se empleó el formato propuesto por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú, con precisiones referidas a la naturaleza de la investigación (Anexo 3).

3.8. PROCEDIMIENTOS PARA PROCESAR Y ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA

Luego de la aplicación de los instrumentos y de recoger la información a través de las técnicas de la entrevista y el análisis del *curriculum vitae*, se asignó un código a cada uno de los cuatro folios de las entrevistas para facilitar su utilización en el análisis de los datos.

En la siguiente tabla se observan los códigos asignados a las entrevistas y los *curriculum vitae*:

Tabla 6. Codificación de entrevistas y currículum vitae

Docentes entrevistados	Código de entrevistas	Código currículum vitae
Docente 1	D1	CV1
Docente 2	D2	CV2
Docente 3	D3	CV3
Docente 4	D4	CV4

Elaboración propia.

Las cuatro entrevistas realizadas fueron grabadas y transcritas, para luego volver a escucharlas con fin de asegurar la fidelidad de la transcripción, antes del procesamiento e interpretación de los significados. Se procedió también a enumerar

las páginas de transcripción para después realizar la extracción de las respectivas citas textuales.

En esta línea, Gallardo (2017) señala que el proceso de construcción en una investigación cualitativa se orienta al descubrimiento de categorías o patrones que se obtienen a partir de observaciones y descripciones, para lo cual, en esta investigación, se recurre al análisis de datos procesados.

Analysis involves reducing and organizing the data, synthesizing, searching for significant patterns, and discovering what is important. The researcher must organize what he or she has seen, heard, and read and try to make sense of it in order to create explanations, develop theories, or pose new questions.⁹ (Ary, Cheser, Sorensen, y Razavieh, 2010, p. 481).

Siguiendo los pasos mencionados de organizar, codificar, reducir, interpretar y representar, se procedió al análisis de los datos. La primera fase consistente en *organizar*, implicó leer y releer las transcripciones, realizar anotaciones al margen de manera que se pudiera ordenar la totalidad de la información.

La organización de los datos tiene el propósito principal de documentar el caso en su especificidad y estructura. Esto permite al investigador reconstruirla en su gestalt y analizarla y descomponerla para su estructura: las reglas conforme a las cuales funciona, el significado que subyace a ella, las partes que la caracterizan. Los textos producidos así construyen la realidad estudiada de una manera específica, y la hacen accesible como material empírico para los procedimientos de interpretación (Flick, 2004, p. 191, citado por Sánchez y Revuelta, 2005, p. 373).

Considerando estos lineamientos se comenta y estructura el texto en fragmentos, resaltando en colores y haciendo anotaciones a cada uno de ellos en el mismo documento.

La segunda fase corresponde a la *codificación y reducción*. Para ello se procedió a codificar o etiquetar los fragmentos procurando identificar las similitudes y diferencias entre los datos. Este procedimiento se realizó codificando con algunas categorías, ya definidas previamente en el marco teórico de la investigación, pero permaneciendo atentos al surgimiento de categorías tentativas.

⁹ Traducción libre: El análisis implica reducir y organizar los datos, sintetizar, buscar patrones significativos y descubrir qué es lo importante. El investigador debe organizar lo que ha visto, oído y leído, y tratar de darle sentido para crear explicaciones, desarrollar teorías o plantear nuevas preguntas.

En el informe se ordenaron los fragmentos y las citas trabajadas en la fase de organización, en una matriz de codificación de la información, a partir de una categorización con elementos del marco teórico; pero abiertos a encontrar conceptos, componentes o categorías de manera inductiva, a partir de la profundización en las trayectorias profesionales de los informantes. De cada uno de los textos se seleccionaron pues, los aspectos más sustanciales que se organizaron también en función de las subcategorías de análisis preliminares.

Figura 10. Codificación de la información

Anotaciones del testista: MAYÚSCULAS Y AZUL
 Subcat.1: Verde Insights: Gris Razones del cambio: azul 2010: Celeste Valoración: verde
 Subcat.2: rojo
 Subcat.3: Celeste
 Verde: Textos claves
 Subcat. emergente: Fucsia
 Hitos y dilemas: Verde
 Comentarios: Celeste

CÓD.							
TIPO EDUC.	CRUCES	CAMBIOS	FUTURO	TIPOS ITINE	TIPOS DIL.	ENFOQUE	FIGURAS
E. FORM	CRU. FO NO FO	C. GRADO 1	FUT. DES. PERS.	PERS. MÚLTIPLE	D. VOC.	BUR.	METÁFORA
E. NO FORM	CRU. SOCIOCULT	C. GRADO 2	FUT. DES. PROF.	PERS. RESTRICT.	D. CAMPO	PROC. SOC.	ANALOGÍA
E. INFORM		C. GRADO 3	FUT. DES. ACADEM.	PERS. CENTRADA	D. ESPECIAL	PROPÓSITO	
			FUT. EMPRENDIM.		D. GEOGR.		

ACCIÓN	FASE CARRERA	ENFOQUES	FASES DIA	PUNTO	PERARQ. FUERTES	SATISFACCIÓN	EMOCIÓN
ACT. TRABAJO	INIC.	INTERACCIONISTA	0-3 COMP.	INFLEXIÓN	AMBITO	S. TIPO IV	ASCO
PROYECTO	INMED.	ECONÓMICA	4-7 (D. EPIC.	IMPREVISIB.	PROF.	S. CONDICIONES	MIEDO
PUESTO	TERM.	ESTRUCTURAL	8-15 CAMBIOS			S. RELACIONES	TRISTEZA
			16-23 TENS. V-W			S. CUEST. ACAD.	SORPRESA
			24-30 RETOS MOTIV.	AUTOCONCEPTO		S. RECON. RECOMP.	ALEGRÍA
			31 IUB.	AUTOESTIMA		S. REALIZAC. PERS.	IRA

	D1 M	D2 L	D3 G	D4 A	Comentario
Trayectoria profesional del docente	Ya, yo considero que he tenido tres momentos clave desde el aspecto profesional. El primero es que al terminar mi formación tiene la suerte de que quise fue una de mis profesoras y coordinadora de la especialidad en la católica era jefa de lo que en aquella vez se llamaba pupa.	Si, creo que sí. A ver. Cuando termino la carrera. Pero ya me acordaba muy bien de lo que estaba pasando. Pero en esos momentos de reflexión y eso me ayudó mucho a exponerme en el trabajo. Pero si elegía. Pero esas son cosas que me ayudaron mucho.	Desde que terminé la carrera, mi especialidad es... soy docente de informática y el nivel que está orientado es secundaria, obviamente durante la carrera profesional después de haber salido de la universidad.	Enseñar me encanta más desde que presenté muchas adversidades que se fueron quitando y me ayudaron a prepararme más.	-Proceso no alejado anticipadamente -Formación inicial con la mentalidad de...

Elaboración propia.

La tercera fase aplicada fue la de *interpretación y representación* de los datos cualitativos para confirmar lo ya conocido, cuestionar lo aparentemente conocido, y corregir conceptos erróneos, así como descubrir nuevas ideas. Se trató que la interpretación no siguiera a la subjetividad irrestricta, sino buscando en todo momento, evidencias en la información recogida.

Para la fase de análisis cualitativo de datos se revisó e interpretó a profundidad los hallazgos. Al hacerlo, surgió con claridad un aspecto que ha sido denominado como subcategoría emergente.

Queda entonces presentar, en el siguiente capítulo, la información y su consiguiente análisis. Éste supuso un trabajo sistemático (transcripción y codificación) y, sobre todo, analítico (profundizar en las partes y sus relaciones con la teoría). La

discusión de resultados se encuentra, por otro lado, organizada en base a la categoría y subcategorías de análisis definidos.



CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

Con la realización de las entrevistas, de acuerdo al guion previamente elaborado y la revisión documental de los *curriculum vitae* de los participantes, el análisis y discusión de los resultados se organiza en torno a la pregunta de investigación: ¿cómo perciben su trayectoria profesional los docentes que laboran en el área de capacitación de una organización no educativa? Esta percepción, del recorrido que construye el profesional docente en su paso por actividades de trabajo, proyectos y puestos, es comunicada al investigador por el propio informante. Ciertamente, durante el proceso de reflexión sobre la trayectoria, se materializa lo que describen Gowler y Legge, citados por Collin y Young (2000) “The possibility of having a career as well as understanding career as a construct are contingent on using language to assign meanings to actions” (p. 183)¹⁰.

En tal sentido, el análisis de los resultados se organiza en una estructura que se inicia con el análisis de los *curriculum vitae*, considerando las líneas de tiempo e identificando aspectos comunes y diversos. Luego se procede al análisis por subcategorías con la finalidad de dar respuesta a los objetivos de la investigación. La revisión sigue la secuencia del planteamiento metodológico. Primero la subcategoría:

¹⁰ Traducción libre: La posibilidad de tener una carrera, así como comprender la carrera como una construcción, está supeditada a la utilización del lenguaje para asignar significados a las acciones.

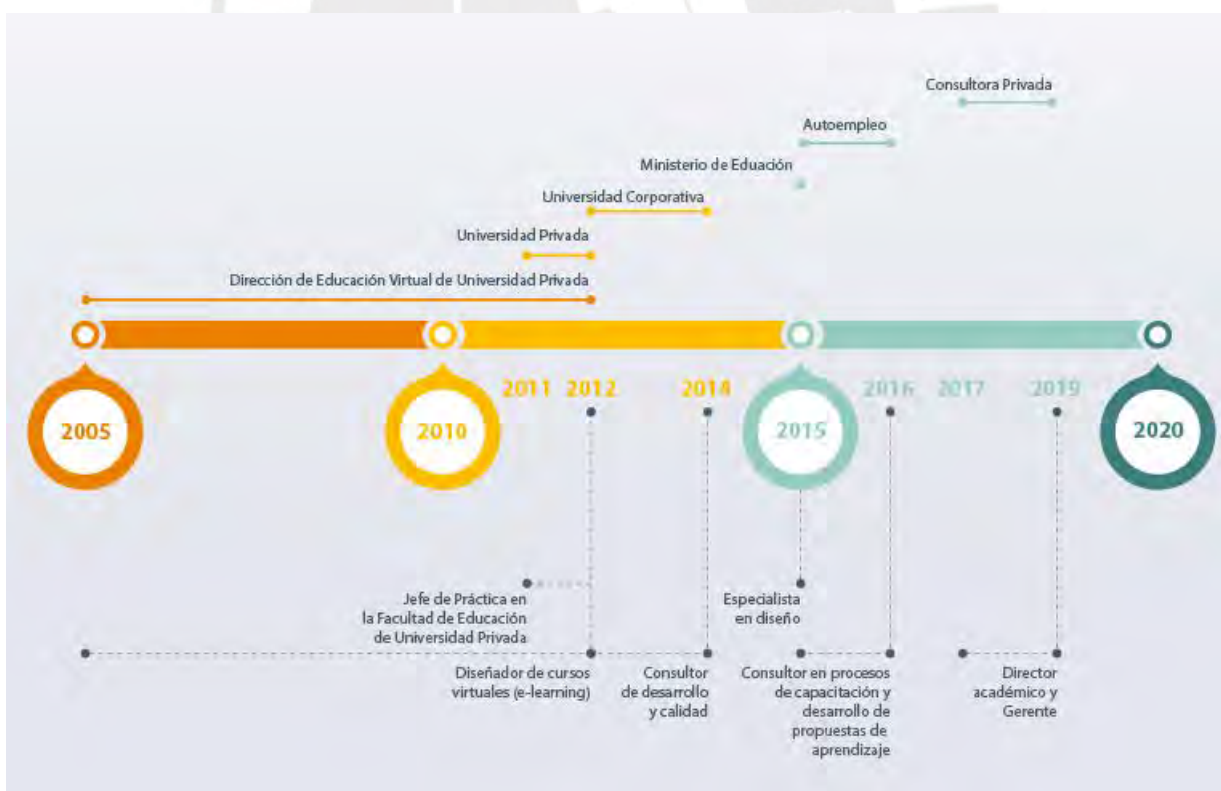
Valoración de la propia trayectoria profesional, a continuación la subcategoría: Dilemas de carrera vividos por el docente. Luego, la subcategoría: Visión de su trayectoria profesional futura y, finalmente, la interpretación de la subcategoría emergente.

En cada subcategoría se inicia con la mención de coincidencias y diferencias entre los informantes para luego pasar al detalle de la interpretación de la información recogida. A partir del análisis de la categoría y subcategorías, se plantean, por último, las conclusiones y las recomendaciones.

4.1. ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES A PARTIR DEL CURRICULUM VITAE

La revisión del *curriculum vitae* permitió reconstruir y describir la trayectoria profesional, en la perspectiva de línea de tiempo, de cada uno de los docentes informantes y que son presentados seguidamente:

Figura 11. D1 – CV1



Elaboración propia.

D1 – CV1

El docente desarrolla sus estudios en una universidad privada. Mientras estudia, es invitado por una de sus profesoras a realizar prácticas de diseño instruccional en el área de educación virtual (2005), y es allí cuando empieza a desarrollar sus habilidades como educador, pero fuera del ámbito de la Educación Básica. Culmina su carrera como Licenciado en Educación con la especialidad de matemáticas y continúa trabajando en educación virtual (2006-2012).

Entre 2011 y 2012, en paralelo, se desenvuelve como Jefe de Práctica de la Facultad de Educación de su universidad. Ya con el dominio en el diseño de cursos *on line*, pasa a trabajar como Consultor de Desarrollo y Calidad en una Universidad Corporativa (2012-2014). Un logro importante de esta etapa es el diseño, desarrollo e implementación de la malla curricular para la capacitación docente de una red de centros educativos privados, para lo que empleó diversas herramientas y metodologías. Allí, amplía su espectro de soluciones de aprendizaje que podía brindar, además de lo virtual, desarrollando propuestas presenciales como talleres, cursos y soluciones de aprendizaje en el puesto de trabajo.

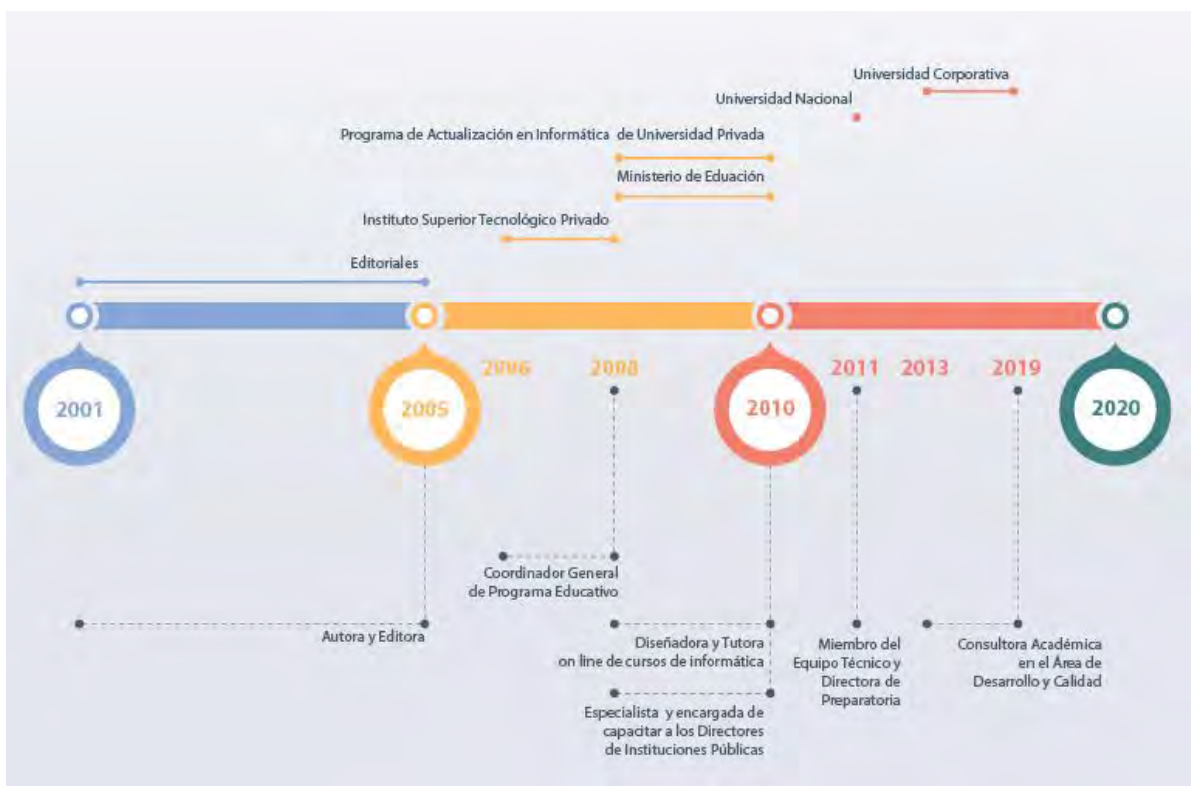
Durante el 2015 pasa a laborar en el Ministerio de Educación como especialista en diseño instruccional. Atraviesa por una fase de emprendimiento y autoempleo como consultor en procesos de capacitación y desarrollo de propuestas de aprendizaje (2015-2016), en las que pudo atender a empresas de diferentes rubros (banca, telecomunicaciones, académicas y mineras). Un logro que resalta de esa época, en su currículum, es el diseño de mallas curriculares con capacitaciones lúdicas, que permitieron a los colaboradores sistematizar progresivamente su aprendizaje y desarrollo.

Desde el 2017, se viene desempeñando como director académico de una consultora privada, que brinda servicios y soluciones tecnológicas orientadas a la gestión y desarrollo de recursos para la capacitación. Ejerce funciones como la de gestionar el equipo que diseña y realiza de cursos virtuales, asesoría a clientes para definir el alcance de sus requerimientos, y la generación de productos ajustados a sus

necesidades. Asimismo, desempeña nuevos servicios y productos orientados a brindar soluciones de aprendizaje para las empresas.

Las últimas capacitaciones recibidas por el docente se vinculan con programas de consultoría en aprendizaje (2013), videojuegos, mundos virtuales (2011) y metodología de casos (2010).

Figura 12. D2 – CV2



Elaboración propia.

D2 – CV2

La docente estudió la carrera de Educación Primaria en una universidad privada, y al término (2001), empieza a trabajar en diferentes editoriales como autora de textos de informática, ciencia y ambiente, comunicación integral, lógico- matemática y cuadernos de actividades. También como editora de textos, manuales, guías de usuario, fábulas, cuentos y láminas educativas. Allí encuentra lo valioso y aplicable de sus habilidades docentes, que se confirman cuando le encargan liderar la aplicación de una matriz, elaborada por ella, para darle estructura a una línea de libros.

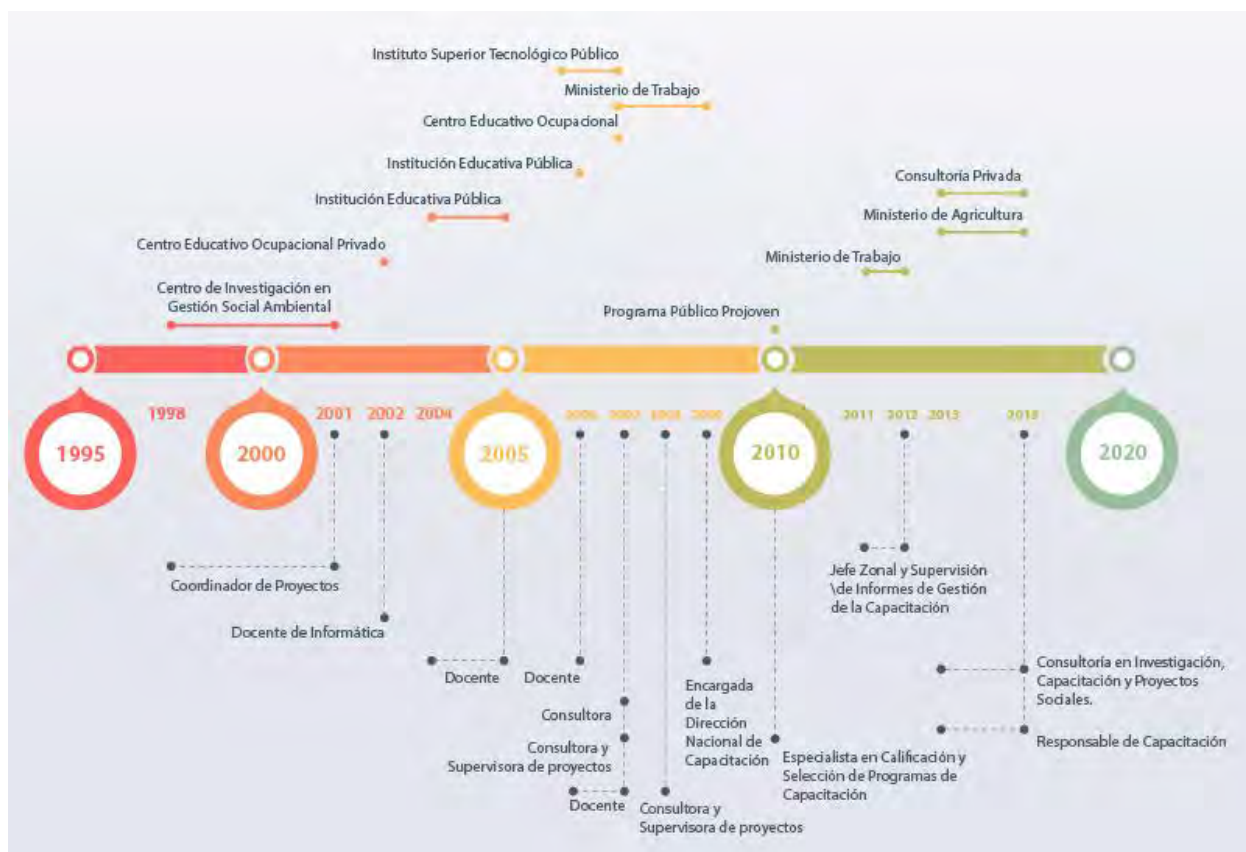
A continuación, ingresa a trabajar a un Instituto Superior Tecnológico Privado como coordinadora general de un programa educativo, trabajando en tres diferentes distritos (2006-2008). Entre el 2008 y 2010 labora como tutora *on line* de cursos de informática en un programa de actualización en Informática en una universidad privada, llegando a diseñar el recurso *web* del programa. En paralelo, trabaja en el Ministerio de Educación como especialista encargada de capacitar a directores de instituciones educativas públicas, en modalidad presencial y virtual. Asume la coordinación académica del Programa de Capacitación a Distancia, en las etapas de planificación, elaboración de presupuesto, implementación y monitoreo. También asume la gestión de los tutores *on line*, la elaboración y gestión de los contenidos del aula virtual.

Terminado el contrato con el Ministerio de Educación, ingresa como miembro del equipo técnico de una universidad nacional en proyecto (2011). Al ser la tercera persona convocada, tuvo la experiencia de generar la planificación desde el inicio, lo que significó formular el Proyecto de Desarrollo Institucional de la universidad. Una vez concluida la fase de planificación, todo el equipo humano se trasladó a la sede de la universidad (en provincia) para la ejecución del proyecto y se le encarga la dirección de la Preparatoria.

Con el cambio de gobierno, el proyecto también cambia de responsables, y la profesora regresa a Lima, donde actualmente labora -desde 2013- en una universidad corporativa en la que se desempeña como consultora académica en el área de desarrollo y calidad. En esta posición ha diseñado y llevado a cabo programas educativos en modalidades presencial y virtual para las diferentes líneas de negocio: supermercados, banca y académicas. En los últimos años, en su actual posición, ha impulsado el centro de liderazgo de la corporación, lo que la motiva particularmente por el impacto que significa formar a los líderes.

Ha estudiado un Diplomado en Administración (2014-2015) con cursos como Planeamiento estratégico, Gestión de personas, Logística, etcétera. Actualmente, estudia la carrera de Diseño Gráfico.

Figura 13. D3 – CV3



Elaboración propia.

D3 – CV3

Antes de ser docente, e incluso siendo menor de edad, el informante accedió a una convocatoria para trabajar en un PRONOEI, al que logró ingresar con autorización legal de sus padres. Este primer trabajo le permitió acceder a una remuneración y a capacitaciones. Cuando decide estudiar la carrera docente, escoge la especialidad en Informática y logra su licenciatura en una universidad privada (2001). Luego ingresa a laborar a un Centro de Investigación en Gestión Social Ambiental como Coordinadora de Proyectos, encargándose de monitorear y elaborar los informes de evaluación de cumplimiento de proyectos sociales.

Posteriormente, pasa a trabajar como docente de informática en un Centro Educativo Ocupacional Privado (2002). Durante los siguientes años (2004-2006), se desempeña como docente contratada en instituciones educativas del Estado, primero como docente de Informática (2004), trabajando con jóvenes en riesgo en El Agustino,

y también como docente de aula (2005), cubriendo licencias y haciéndose cargo del curso de Educación para el Trabajo. Luego, retomará la docencia en Informática en otra entidad educativa pública (2006), y en paralelo pasa a trabajar en Educación Superior, en un Instituto Superior Tecnológico Público como docente de los cursos: Sistema de Información Gerencial, Estructura de Datos, y Desarrollo de Sistemas Informáticos II. A principios del año siguiente, empieza a laborar en el Ministerio de Trabajo, lo que implica, por la normativa vigente, que debe renunciar al Instituto Superior Tecnológico.

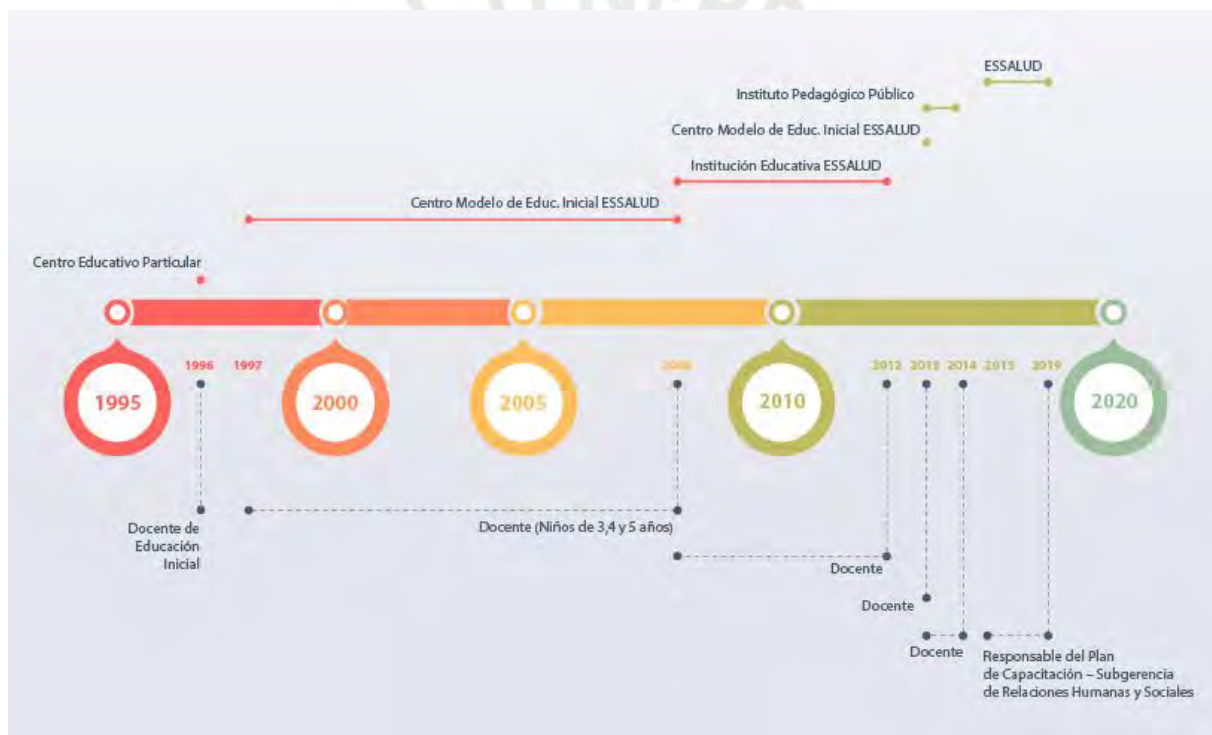
En el Ministerio de Trabajo se desempeña como consultora y supervisora de proyectos. Inicialmente, se hizo cargo de monitorear la participación de los beneficiarios que se encontraban en la ejecución de los proyectos de infraestructura de la zonal Lima Este (2007), luego organizando la información correspondiente al padrón de beneficiarios del programa de emergencia social productivo “Construyendo Perú” (2008), asumiendo la encargatura de la Dirección Nacional de Capacitación y Promoción Social (2009). Allí es la responsable de interactuar, monitorear y brindar asesoramiento técnico a las oficinas zonales a nivel nacional, planificando, ejecutando, evaluando las capacitaciones a beneficiarios del programa y desarrollando talleres para el seguimiento del impacto.

Siempre en el Ministerio de Trabajo, pasa a laborar en el Programa Pro Joven (2010) como especialista en el Área de Calificación y Selección de Entidades de Capacitación: responsable de supervisar la aplicación del Plan de Capacitación Laboral con enfoque por competencias en atención a las demandas laborales y económicas de cada región del país. Pasará después a trabajar en el Programa Construyendo Perú (2011-2012), como jefe zonal. Se responsabiliza de ejecutar, monitorear y evaluar el desarrollo de los proyectos de empleo temporal con promoción de capacidades, estableciendo procedimientos, criterios y estrategias para garantizar el cumplimiento de las metas de desarrollo social del programa y verificando los informes de gestión de los responsables de capacitación a nivel nacional.

Desde el 2013 al 2018 labora en el Ministerio de Agricultura en el Área de Capacitación. También desde el 2013 está a cargo de su consultora privada y brinda consultoría en investigación, capacitación y proyectos sociales.

Es egresada de la Maestría en Gestión y Docencia Educativa (2005-2008), en una universidad privada, y tiene estudios de Doctorado en Gestión Pública. Ha estudiado un Diplomado en Gobernabilidad Democrática, Económica y Social (2009-2010), en una universidad privada y un Diplomado en la Nueva Ley de Contrataciones Estatales y su Reglamento (2009).

Figura 14. D4 – CV4



Elaboración propia.

D4 – CV4

La docente desarrolló sus estudios en el Instituto Pedagógico Nacional, culminando como Licenciada en Educación Inicial en 1995, y a continuación obtiene el Bachillerato en una universidad privada (1996). Ese mismo año empieza a desempeñarse como docente del aula de 5 años en un Centro Educativo Particular donde también dirige y coordina el taller de proyección social para alumnos de 3ro.,

4to. y 5to. de secundaria. Luego ingresa a trabajar como profesora especialista en niños de 3, 4 y 5 años en el Centro Modelo de Educación Inicial de ESSALUD (1997-2008).

Del 2008 al 2012 se desempeña como docente de los niveles de cuna y jardín en la Institución Educativa Nro. 1 de ESSALUD, además de realizar capacitaciones al personal y a los padres de familia, para luego ser destacada (2013) a la Institución Educativa Modelo ESSALUD, ya que se estaban construyendo los centros hospitalarios aledaños a la Institución Educativa Nro. 1. En esta institución realiza también labores de apoyo a la gestión educativa. Posteriormente, contribuye con el Instituto Pedagógico Nacional en el que se formó, como especialista en temáticas sobre conocimiento del niño: Enfoques y Teorías en Fundamentos Neuropedagógicos del Aprendizaje (2013), y en Estrategias en el Aprendizaje de las Matemáticas (2014). Desde el 2015 es responsable del Plan de Capacitación - Subgerencia de Relaciones Humanas y Sociales de ESSALUD.

Tiene estudios de Maestría en Educación con mención en Problemas de Aprendizaje en una universidad particular (2010-2011), y es egresada de la maestría en Gestión Pública. Además, cuenta con un máster en Gerencia Pública, y diplomado en Administración Pública de una universidad privada.

Tabla 7. Análisis de los *curriculum vitae*

Informante y especialidad	Cargo	Años post egreso de la Formación Inicial	Años laborados en organizaciones Educativas	Años laborados en área de capacitación de organización no educativa	Estudios de Formación Continua	La presentación del CV se orienta a la Educación Básica Regular
D1 – CV1 -Matemática Secundaria	Director Académico y Gerente – Consultora Privada	14	6	8	-Consultoría en aprendizaje de adultos, -Videojuegos y mundos virtuales - Metodología de casos	No

D2 – CV2 -Educación Secundaria	Consultora Académica – Universidad Corporativa	19	13	6	-Administración -Diseño gráfico	No
D3 – CV 3 -Informática	Responsable de Capacitación – Ministerio de Agricultura	20	8	12	-Gestión y docencia educativa -Gestión pública -Gobernabilidad -Ley de contrataciones estatales	No
D4 – CV4 Educación Inicial	Responsable del Plan de Capacitación - ESSALUD	24	20	4	-Problemas de aprendizaje -Gestión pública -Administración pública	Sí

Elaboración propia.

A partir de la matriz de análisis del *currículum vitae* y lo descrito , se puede plantear las siguientes interpretaciones:

- El *currículum vitae* como fuente de información es insuficiente para lograr una visión de la trayectoria profesional del docente. El currículum brinda información de la secuencia de actividades de formación inicial como continua, y la relación de experiencias laborales de un profesional, de modo cronológico. Sin embargo, la concepción de la trayectoria profesional (Kelchtermans, 2009; Collin, 2007; Sime 2008) involucra los hitos y dilemas de carrera, así como el significado que los docentes van atribuyéndoles junto a la visión prospectiva. Cuando se completa la información del *currículum vitae* con la información de las entrevistas, entonces aparecen con nitidez aquellos momentos importantes (hitos) y los momentos críticos (dilemas) que no coinciden necesariamente con todos los cambios revelados en el *currículum vitae*.

- Lo valioso de la revisión de los *curriculum vitae* consiste en que se convierten en una evidencia contundente, cuando revelan, por un lado, para qué público están redactados, lo que prueba el campo laboral en el que desea continuar laborando. Y, por otro, los estudios de formación continua, que revelan aquello que preocupa a los docentes y que marca pautas de su desarrollo presente y futuro.
- La mayoría de los informantes, docentes que laboran en áreas de capacitación de organizaciones no educativas piensan seguir trabajando en ese contexto. Sólo uno de los cuatro informantes tiene en el resumen de su *curriculum vitae* una clara orientación al sector de la Educación Básica Regular: “Licenciada en Educación Inicial (...) para dar al niño estabilidad emocional e integrar al padre de familia dentro de la labor educativa” (CV4). Los otros tres proyectan la imagen de profesionales orientados a un mercado más amplio y, en algunos casos, claramente hacia organizaciones no educativas: “Profesional comprometido que se desempeña (...) ámbito de la gestión, diseño e implementación de procesos de capacitación (...) brindar soluciones de aprendizaje que se ajusten a las necesidades de las empresas” (CV1). O: “Profesional interesada en aportar al desarrollo del país (...) realizando consultorías a organizaciones...” (CV2).
- Los tres informantes cuyo *curriculum vitae* evidencian una orientación a seguir laborando fuera de organizaciones educativas de Educación Básica Regular, tienen como similitud el hecho de haber participado de prácticas laborales no vinculadas al trabajo en aula en una organización educativa. Es posible que estas prácticas laborales tempranas hayan actuado como experiencias de aprendizaje que ampliaron la visión de habilidades a desarrollar, y de nuevos campos en los que el docente en formación podría laborar.
- En estos docentes es tan clara la orientación a seguir desarrollándose en las organizaciones no educativas que sus estudios están definidamente

direccionados a completar conocimientos y habilidades que refuerzan su desempeño en ese tipo de trabajo y organizaciones. Tres de los cuatro informantes han desarrollado estudios de formación continua en temas que no están vinculados a la Educación Básica Regular, sino al ámbito de la capacitación en organizaciones no educativas.

- El *currículum vitae* que evidencia una clara inclinación a retornar a la Educación Básica Regular pertenece a la informante D1-CV1. En las entrevistas, esta docente es la que expresó con más nostalgia su deseo de volver a las aulas. Se puede interpretar que tras veinte años de trabajo en un centro educativo, y teniendo sólo cuatro años en una organización no educativa, el cambio es significativo. Cabe destacar que a diferencia de los otros tres docentes que tienen la especialidad de secundaria, ella es especialista en Educación Inicial, lo que configura una vocación muy específica e igualmente una especialización no tan cercana al trabajo con adultos como lo es la secundaria.

4.2. VALORACIÓN DE LA PROPIA TRAYECTORIA PROFESIONAL

Seguidamente se muestra lo que se encontró de común y de diferente en las autovaloraciones de las trayectorias profesionales de los docentes.

Coincidencias en cuatro informantes:

- Una identidad alimentada por la visión de colegas de distintas profesiones.
- Valoración del dominio metodológico por parte del profesional docente en comparación con otros profesionales que trabajan en áreas de capacitación.
- Visión de los hitos como desafíos que se presentan y se resuelven con éxito.
- La revelación de nuevas conexiones y significados en el proceso de reflexionar sobre su trayectoria.
- Una valoración de la trayectoria profesional como fuente de autovaloración positiva, que genera satisfacción, empleabilidad y que invitan a ser imitada.

Diferencias:

- Tres informantes refieren la visualización de los hitos vividos como cambios en su trayectoria, mientras que uno de ellos los percibe como cambios de actitud.
- Tres manifiestan con claridad el deseo de seguir en el campo de la capacitación en la organización no educativa, mientras que una presenta dudas y deseos de volver a trabajar en aula.
- En lo que sigue se integran los hallazgos de la matriz de análisis del *curriculum vitae* y de las entrevistas.

La revisión de los *curriculum vitae* evidencia el recorrido profesional de los informantes como una línea de tiempo continua, y tal como lo enuncia (Jiménez 2009; Collin y Young, 2000) refleja el enfoque burocrático de entender la vida profesional de los docentes como una sucesión de cambios en una o varias organizaciones. Esta visión cronológica de la trayectoria resulta ilustrativa, pero ignora elementos claves como el significado, la percepción de los hitos y dilemas, así como la visión de futuro de cada informante y que, en su expresión a través de la entrevista, no coincide necesariamente con la secuencia temporal. Por ejemplo, los hitos o momentos importantes no necesariamente aparecen con el cambio de puesto, sino que a veces se relaciona con:

- Un aprendizaje relevante:

“Ese año desarrollé una habilidad mía que es producir material, la producción de material...” (D2, p. 2).

“Otro hito que encuentro es que encontré una metodología...” (D2, p. 2)

- El hito también se puede apreciar como un cambio en el autoconcepto a partir del reconocimiento de otros:

“(Los hitos) básicamente son cuando te proponen situaciones que tú crees no conocer y las personas ven en ti que lo puedes hacer” (D3, p. 1).

- O que refleja el nivel de competencia alcanzado:

“Allí pude liderar a un equipo de diecisiete expertos en gestión” (D2, p. 2).

“Otra cosa era ser la Directora Nacional de Capacitación; fue uno de los primeros retos que asumí y dije: “sí, lo hago”” (D3, p. 1).

- En otro caso, el hito viene marcado por el componente afectivo:

“Los hitos en mi vida han sido los cambios de actitud, básicamente el cambio de actitud” (D3, p. 1).

En estas trayectorias profesionales se evidencia el peso de la memoria autobiográfica que está fuertemente impregnada de la subjetividad:

Para que la memoria realmente provea este sentido de identidad, los datos y hechos específicos son insuficientes; la memoria deber referirse también a afectos, emociones, pensamientos y metas de vida, pues estos aspectos son esenciales para la construcción de experiencias significativas para la persona. (Díaz, Andrade, Enrique, Frisancho, y Napurí, 2017, p. 22).

Cuando vamos más allá de la trayectoria profesional, vista únicamente como una secuencia de experiencias laborales de una persona a lo largo del tiempo, entonces se revela el concepto de trayectoria profesional que supera el mero recorrido e incorpora la vivencia y resolución de los dilemas de carrera, la percepción y atribución de sentido que otorga a esos dilemas, el significado que va construyendo y la visión que le va guiando en ese trayecto. Se suma, de este modo, la información interpretativa a la información factual (Kelchtermans, 2009; Collin, 2007; Sime 2008).

La perspectiva gráfica de la biografía histórica se complementa con la visión subjetiva de cada docente que revela ciclos más complejos en los que intervienen el sentido de autoeficacia, las emociones, los descubrimientos y lo que percibe como sus dilemas (Sime, 2008).

Esto se revela cuando los docentes muestran lo que consideran los hitos más importantes de sus trayectorias:

“El primero (hito) es que ni bien acabé mi formación tuve la suerte de que una de mis profesoras (en la Universidad) era jefa (...) de una unidad que dirigía formación *on line*. Ella de una u otra manera tuvo confianza en mi posible desempeño, en mi esfuerzo, tenía una estimación de que como alumno suyo

podía tener ciertas habilidades para desarrollarme como diseñador instruccional de *E-learning*. (...) y éste fue el primer hito, digamos, incursioné en desarrollar mis *skills* de educador, pero fuera del ámbito de la educación básica...”.

“Mi segundo hito (...) cuando decidí salirme de la universidad e irme a una universidad corporativa. Cuando llegué allí (...), yo tenía muchas habilidades que había adquirido (...) que van más allá del rol del diseñador instruccional. Allí (en la universidad corporativa), se amplió mi espectro respecto a qué tipo de soluciones de aprendizaje podría brindar, ya no solamente *E-Learning*, sino ya mapear soluciones a través de información presencial, talleres, dinámicas, cursos y también espacios de aprendizaje, generar espacios de aprendizaje o soluciones de aprendizaje en los mismos puestos de trabajo”.

“El tercer hito fue cuando ya decidí salirme de la universidad corporativa y decidí hacerme independiente (...). Y, bueno, ya me fui especializando en brindar soluciones de aprendizaje”.

“El cuarto hito (...) un amigo me convocó a una consultora privada como socio (...), una empresa abocada a desarrollar *software* (...), todo eso yo lo tuve que aprender por el mundo o la naturaleza de la empresa, y lo complementé. Entonces ahora, hoy por hoy, ese cuarto hito me ha ayudado a mí a desarrollar soluciones de aprendizaje que incluyen, inclusive dependiendo de la envergadura y la necesidad, desarrollo de sistemas” (D1 p1).

Nótese que hay un hilo conductor vinculado al desarrollo sumativo de habilidades y cómo este aprendizaje continuo va empoderando al docente, quien pasa de la sorpresa por sentirse “elegido” por el catedrático universitario en su etapa formativa:

“(...) tuve la suerte de que una de mis profesoras (...) se fío y tuvo una confianza en mi posible desempeño, en mi esfuerzo, tenía una estimación de que como alumno suyo podía tener ciertas habilidades...” (D1, p.1).

Luego a sentirse capaz y optimista con respecto al futuro:

“(...) me veo como (...) gerente general (...) y me imagino creando yo mi propio modelo de aprendizaje en andragogía” (D1, p.7).

En cada uno de los hitos, el docente remarca lo que le enseñó el trabajo y lo que él fue capaz de añadir con su esfuerzo. Una evaluación continua de su acción enfocada en la eficacia, en el autoconcepto y autoestima, generada a su vez por la

confianza recibida de parte de “su profesora” para responder a las demandas de cada trabajo y al modo en que fue construyendo su saber saber, su saber hacer y saber ser.

De igual manera, el docente D2:

“Hay un momento muy importante (...) es la práctica pre profesional. Y creo que me marcó mucho la experiencia en el colegio X (...), tenía una propuesta experimental, trabajaba bajo el enfoque de proyectos, integrar áreas, el entorno de aprendizaje era muy importante, y para mí fue el detonante de lo que viene después (...) Terminando la carrera postulé a una editorial y me hicieron una prueba (...) y la hice al vuelo, comencé a encontrarle otra utilidad a las habilidades de un docente...” (D2, p. 1).

En el proceso de reflexión sobre la trayectoria, señala un hito que no se corresponde con un cambio en un puesto de trabajo, sino con un logro personal:

“Otro hito que encuentro es que encontré una metodología, inclusive, en esa producción de textos (...) le encontré una metodología a ese proceso de construir algo de un tema que no conocía. Ya no tenía miedo al tema (...). Ya sabía qué tenía que hacer...” (D2, p. 2).

Otra vez aparece el sentido de logro y la seguridad por el crecimiento en las habilidades profesionales.

En la narración siguiente, el docente empieza a mostrar un nuevo hilo conductor que aparecerá también en otros colegas: la valoración del contacto con los estudiantes:

“Otro hito importante creo que es cuando entro al mundo virtual, (...) entro a ser tutora *on line*. A la par que perfeccionaba las habilidades (...), me permitía ser tutora de adultos, entré al mundo de los adultos y éste me encantó porque era otra forma de tener alumnos, de sentir la cercanía y el apoyo al aprendizaje...” (D2, p2).

Luego, continúa poniendo énfasis en los logros de cada hito que va presentando:

“...entré al ministerio de educación al área de capacitación en gestión (...) mi aporte allí tenía que ver con mis habilidades administrando plataformas virtuales, ya no solamente era tutora, ya podía administrar propuestas más grandes de aprendizaje, ahí lo que crucé es con temas de gestión educativa

que, para mí era nuevo, pero lo vi como "bueno, es un tema más al que le puedo sumar la parte metodológica", y la parte virtual que es lo que necesitaba el área... Allí hicimos muchas cosas (...) pude liderar a un equipo de diecisiete expertos en gestión..."

"(Otro hito) entro a un proyecto (...) para formar parte del equipo técnico de una universidad que se estaba formando en X. Finalmente, el proyecto se hizo realidad (...) y comenzamos a ejecutar".

Otro hito, el que le lleva a una entidad no educativa:

"Para mí éste fue un gran salto porque hasta ese momento no conocía a las empresas (...) Todo me parecía chino (...) entonces decía: "no entiendo" y de verdad los primeros años han sido de bastante aprendizaje". (D2, p. 2).

Este docente evidencia en su relato una fuerte orientación al logro de metas, mencionando junto a cada puesto o proyecto, lo que va consiguiendo en términos de impacto, a cuántos alcanza su servicio y hasta el final de su relato, expresa el deseo de ampliar su influencia.

El relato de las trayectorias aparece muy vinculado a una permanente evaluación que hace el docente de su capacidad versus la tarea que enfrenta, evidenciando cómo los nuevos contextos, sobre todo las organizaciones no educativas, desafían al maestro con nuevos desempeños, pero también, generando nuevos aprendizajes.

La analogía "Todo me parecía chino" es reveladora e ilustra el desconcierto de un docente que ingresa a un contexto para el que no fue preparado y frente al cual el primer reto que tiene es "Aprender el idioma de la empresa". Estas reacciones de la profesora revelan la vivencia de la fase de iniciación (Huberman, 2000; Sánchez y Huchim, 2015), una fase de preocupaciones y de ilusiones que producen sentimientos de angustia, incertidumbre e inseguridad. Un enseñante que en esta fase empieza a trabajar en un área de capacitación de una organización no educativa vive esta etapa con el agravante de que no ha recibido una formación que responda a las demandas de este contexto específico.

Estos docentes tienen que enfrentar tareas como el diagnóstico de necesidades de personas, equipos de tipo organizacional y responder con planes y programas de desarrollo de acuerdo a dichas necesidades, a los objetivos estratégicos de la institución y a las características del aprendizaje de adultos. A esto se añade que cada organización tiene servicios y productos distintos, que dan lugar a procesos diferenciados en medio de una cultura organizacional igualmente única.

El siguiente relato empieza con la sorpresa del docente frente a la comunicación de una persona que ve en ella una habilidad, aparentemente, no auto valorada.

“Ha habido varios momentos importantes, y básicamente son cuando te proponen situaciones que tú crees no conocer y las personas ven en ti que puedes hacer y te dicen: “Asume esto, ¿puedes hacerlo?”. Y tú dices: “No lo sé, pero vamos, intentemos hacerlo””.

“Yo empecé dictando (...) en un PRONOEI. Yo tenía 17 años, en marzo era los contratos, y en abril yo cumplía recién los 18 años. Entonces (...) tenía que pasar una especie de capacitación, si aprobabas la capacitación, si eras idónea para trabajar con los niños, te daban el contrato para el año. (Luego de las capacitaciones) la UGEL me dice que vieron en mí, en las capacitaciones, que sí era la persona que podía trabajar con los niños; tenía paciencia, dedicación pero que mi edad no lo permitía, no tenía 18 años, que si yo iba al palacio de justicia a sacar un permiso de menores para trabajar con autorización de mis papas, sí podría trabajar. (...) Después entro en un proyecto en el ministerio (...) para los PRONOEI (...) La docente coordinadora (...), ella vio en mí también que sí podía participar en ese proyecto”.

“Y así llegué (...) primero a la entidad privada (una ONG), después fui incursionando en entidades públicas, yo igual en paralelo dictaba (En un ISTP) (...) y me salieron unos programas sociales de capacitación en el ministerio de trabajo (...) y algunos amigos me dicen: “Tú que conoces mucho de capacitación, que tienes mucha metodología, que llegas a las personas (...), mira necesitamos promotores que vayan al campo y que dicten unos temas puntuales, ¿te animas?” (D3, p. 1).

La percepción de la docente respecto a su trayectoria e incluso respecto a sí misma, siempre aparece en el relato, respaldada por otras personas que reconocen sus cualidades.

Los docentes que laboran en áreas de capacitación de organizaciones no educativas, en términos de identidad grupal, comparten la formación profesional docente, la realización de actividades cotidianas similares, pero muy contextualizadas en cada organización, y carecen de referentes históricos por lo que construyen sus logros, se sustentan en ellos, valorando el reconocimiento, la aprobación de sus líderes y colegas.

Finalmente, un docente percibe su trayectoria profesional más que como la suma de hitos, como cambios de actitud que le van creando algunas situaciones:

“Empiezas y (...) se presentan muchas adversidades que te llevan justamente a investigar más, a capacitarte más, a prepararte más, a trazarte metas mucho más claras y decidir por ti mismo a ser un mejor profesional (...). Los hitos en mi vida han sido los cambios de actitud (...) Básicamente, cambios de actitud. (D4, p. 1)

Las percepciones mostradas por los docentes van describiendo trayectorias signadas por una diversidad de hitos que van reconociendo, a veces con ayuda de otros, como el conjunto de sus habilidades, conocimientos y actitudes que les viene de la carrera y de su capacidad de autoaprendizaje. Cada hito configura un nuevo inicio y la posibilidad de probarse a sí mismos, cada hito igualmente les va dejando un aprendizaje.

En este repaso reflexivo que les genera la entrevista, los informantes exponen e interpretan las razones que los llevaron a trabajar en instituciones no educativas:

“Yo, la verdad, no estaba muy interesado al inicio (...), sino que lo hice simplemente por gratitud, gratitud por la confianza que me había dado la profesora hacía mi persona, y esa apuesta que había hecho por mí.” (D1, p. 2).

“Creo que eso te motiva a seguir haciendo, cuando tienes la posibilidad de hacer cosas distintas”. (D2, p. 10).

“Y así es que entro yo al Ministerio X, a un área de capacitación y una cosa me llevó a la otra (...)” (D3, p. 2).

“El hecho que, como profesora de educación inicial iba a llegar un momento donde ya no iba a tener las mismas energías y la entrega que iba a tener a los niños (...), me llenaba de temor que no pudiera darles esa misma dedicación,

entonces fui preparándome y fui capacitándome hasta que llegó el momento, y fue un momento que hasta ahora disfruto y sigo compartiendo”. (D4, p. 2).

Una decisión que se ve reforzada por determinadas satisfacciones:

“Cuando vi que era bueno en lo que hacía (...), vi que podía hacer algo, que podía seguir explorando y como (...) soy una persona que le gusta aprender mucho, entonces mientras iba generando cosas me di cuenta que podía aprender más y más, y más cosas que no sabía hasta ese momento. Me parecía interesante saber hasta qué punto podía llegar”. (D1, p. 3).

“Es súper motivador contactar con participantes que a su vez impactan en otros. (...), los últimos tres años estoy metida en programas de liderazgo y en propuestas siempre nuevas, entonces ese reto, esa conexión con el participante creo que es lo que más me gusta en estos momentos”. (D2, p. 2).

“Ese grado de satisfacción de (...) la persona, usuario, beneficiario, etc. como que te gratifica, o sea, no es un tema económico, es el tema de cuánto bien tú le puedes hacer al otro, en el tema de capacitación es grandioso cómo le cambia la vida al otro, es eso...” (D3, p. 2).

Primero desde el hecho de investigar, una de las cosas que a mí me apasiona es de investigar porque te llena de satisfacción el saber que el ser humano (...) nunca termina de aprender...segundo, es el hecho de estar preparando mis sesiones para mis alumnos y buscando las mejores estrategias de aprendizaje y tercero: una de las cosas que más me gustan y que a muchos docentes no, es el entrar en conflicto cognitivo con los mismos alumnos y es desde ahí donde nosotros nos enriquecemos esas sensaciones, esas emociones, que te animan a decir: “Estamos progresando... Estamos haciendo patria”. (D4, p2)

Se nota pues, que expresan diversas de fuentes de satisfacción: el sentido de competencia profesional, el impacto en términos de ámbito y profundidad, la posibilidad de aprendizaje continuo, el gusto por los nuevos retos y la experiencia del aprendizaje. Igualmente, alguno realiza la observación de los beneficios económicos:

“Y cuando en algún momento (...) de manera explorativa (...) comencé a indagar los sueldos de los profes, me decía: “No pues, estoy ganando mucho más”. Y sí necesitaba el dinero” (D1, p. 4).

En cuanto a la autodefinición y la valoración de la trayectoria, después del cuestionamiento que les provocaron las preguntas de la entrevista, los cuatro docentes

coincidieron en una emoción cercana a la euforia (constatada por el énfasis en la entonación y el rostro resplandeciente), al describirse:

“Siempre trato de verme como un junior, como alguien que está en la capacidad de seguir aprendiendo... Si algo de éxito he tenido, creo que es, básicamente, por ese factor (...) Creo que mi trayectoria es robusta porque lo que he buscado siempre es conectar, o estructurar o relacionar aquellos nuevos conocimientos, nuevas habilidades y nuevas actitudes también que iba adquiriendo en el camino” (D1, p. 10).

“Soy diseñadora de aprendizajes (...) Sobre mi trayectoria (...) pienso que ha sido variada, que ha sido retadora, que en el camino he encontrado gente muy valiosa, que he encontrado gente que confía en mí... Cuanto más confían en mí, creo que más pronto puedo dar... siento que me han dado lienzos en blanco y son infinitas las posibilidades que tienes...” (D2, p. 10).

“Sí, soy docente, soy docente, no soy profesora de aula, pero sí me siento docente (...) Mi trayectoria profesional ha sido reto tras reto, que seguirán siendo retos, total al final, siento que van a venir más cosas, no sé qué, pero vendrá algo” (D3, p. 10).

“(...) apasionada en mi carrera, muy apasionada en mi carrera (...) yo soy una persona que amo mi carrera (...) soy profesora de educación inicial (...) mi corazón es ¡docente de educación inicial! (...) Quien es docente realmente por vocación y de corazón, yo creo que puede ser docente de cualquier nivel (...) pero eso no te quita lo que tú puedes enseñar a personas adultas tanto en pre como en posgrado. Sólo para que tengas una idea, colgué mi perfil en *LinkedIn*, y me contestaron de una universidad de Estados Unidos para pre y posgrado, entonces el que es realmente docente de vocación, de corazón y de pasión... se abre mundos, siempre y cuando lo quiera...” (D4, p. 10).

Los docentes valoran su trayectoria y consideran que otros colegas podrían seguir una recorrido similar, pero algunos advierten:

- Que no se tiene el contacto directo con niños y jóvenes que es una experiencia propia de las instituciones educativas de la que algunos no quisieran privarse.
- Que las instituciones de formación de docentes se enfocan únicamente a producir egresados para el sistema formal, la Educación Básica o Educación Superior.

“Sí, sí claro (...) el factor principal siempre es el aprendizaje, si uno está abierto a aprender más (...) ese es el factor clave, una predisposición por aprender más y más, y también sistematizar, porque tú puedes tener aprendizajes, pero si no los relacionas, no vas a poder generar en el ritmo que te piden las empresas...” (D1, p11).

“Sí... sí, tengo unas imágenes con las personas con las que también hablo, que son profesores y han seguido este camino (...) pero también depende, porque realmente a algunos docentes sí siento que les llena ese espacio, ese contacto directo con los niños o adolescentes (al estar en una organización educativa)” (D2, p. 11).

“Sí, porque siento que las personas siempre te apoyan, si es que tú pones de tu parte te van a brindar apoyo para ir creciendo” (D3, p. 11).

“Sí claro (...) todos estamos en capacidad (...) el ser humano es un ser (...) holístico, es un ser integral y tenemos la ventaja de la plasticidad cerebral (...) Todo está en la voluntad (...) (el problema) es que se forma al docente pensando sólo que va a trabajar en el aula” (D3, p. 11).

Completando el sentido de la identidad profesional, los docentes enfatizan lo que es propio en ellos y distintivo de en esos contextos de trabajo: el dominio no sólo de los principios del aprendizaje, sino de la metodología. En este sentido, destacan su valor agregado en áreas de capacitación de organizaciones no educativas:

“Creería yo, que es en el aspecto metodológico y en la creación de recursos. Nosotros por formación sabemos de diversos mecanismos que se pueden emplear para generar aprendizaje, inclusive los mismos mecanismos son conocidos también por los psicólogos (...) La diferencia es que nosotros además de ese conocimiento tenemos técnicas que aterrizan esas propuestas de aprendizaje y nosotros como conocemos las técnicas, podemos adaptarlas. Y lo segundo es (...) algo que, en nuestra formación, nos exigen crear recursos educativos (...) Somos totalmente autónomos para crear todo ese ciclo de diseño y desarrollo para generar el producto” (D1, p. 12).

“Creo que (el docente) lo humaniza, le da el sentido más trascendente de lo que está haciendo el proceso de aprendizaje. Cuando alguien aprende realmente transforma su vida. Probablemente, haga que equilibre mejor su vida laboral, potencie sus habilidades en el trabajo. Entonces está aportando a que el participante sea un mejor ser humano, y creo que los docentes tienen esa *mirada más de la persona*” (D2, p. 12).

“Básicamente, es el tema de la metodología, de cómo llegar al otro, en este caso la andragogía, pero no todo el que lleva andragogía simplemente (...) El docente conoce de todo un poco, y el hecho de conocer parte de la psicología y conocer cómo llegar al otro, eso te nutre, te da una riqueza para que estés en el área de capacitación” (D3, p. 12).

“Estrategias pedagógicas (...) porque nosotros sabemos que, con el canto, el juego, las dinámicas... es que captas la atención...” (D4, p. 12).

Estas declaraciones explican también la noción de autoconcepto y de autoestima (Zabalza, 2001) de los maestros. Se perciben a sí mismos como profesionales con un aporte valioso, remarcando incluso el valor agregado frente a otros profesionales, tales como los psicólogos. Interpretan, además, las expresiones positivas de otros sobre su labor, como un juicio favorable de su desempeño profesional. Y esto que saben y sienten sobre sí mismos lo canalizan en favor del desarrollo de la organización en la que se desenvuelven.

Se puede concluir entonces que el autoconcepto es positivo: el docente que trabaja en organizaciones no educativas se ve a sí mismo como un profesional exitoso, capaz de mostrar logros y en la capacidad de continuar ese camino de desafíos. Y, por otro lado, se siente valioso y valorado, es decir, con una alta autoestima.

4.2.1. EL APORTE DE LA REFLEXIÓN EN LA VALORACIÓN DE LA PROPIA TRAYECTORIA PROFESIONAL

Los docentes entrevistados manifestaron que la entrevista, como parte de la presente investigación, provocó un proceso de reflexión sobre la propia trayectoria, que hizo explícito un conjunto de significados para ellos desconocidos. Produjo pues, un *insigth*, es decir, una percepción o comprensión que surge al realizar nuevas relaciones y obtener una mejor visión del problema (Farfan y Mogrovejo, 2015).

Este aporte investigativo ya ha sido señalado por Goodson (2003), cuando valorando los estudios sobre la vida y el trabajo de los docentes pone de relieve la visión que tienen de su propia actividad. Y, efectivamente, en el relato de los docentes informantes se encuentra el modo cómo van generando una comprensión de lo realizado, experimentado, e incluso, revelando un esquema de interpretación:

“Entonces (...) la robustez que he logrado en toda esta trayectoria (...) ha sido, básicamente, interrelacionar todos los aprendizajes que he logrado, y, en realidad, eso tampoco es nada del otro mundo, que lo único que he hecho es basarme en mis conocimientos matemáticos. Un matemático de por sí, o alguien que le gusta la matemática, antes de proponer una metodología para resolver un problema lo primero que hace es identificar variables e identificar las relaciones de las variables, porque ya después y una vez que has esclarecido cuáles son tus datos, ya dices con estos datos, ya voy a coger un método o un procedimiento para encontrar la solución. Eso es lo que hace un matemático siempre... Mi trayectoria también se caracteriza por una característica de implementar todas estas habilidades matemáticas que yo tenía adheridas a mi perfil” (D1, p.10).

El docente encuentra una analogía entre su trayectoria profesional y el método matemático, fruto de su especialidad, que le explica la forma cómo ha ido resolviendo situaciones que en su momento parecían difíciles por ser de contextos distintos para los que fue formado, y luego la forma en que elaboró soluciones efectivas para cualquier caso.

Este tipo de reflexiones ilustra el concepto de Schön, cuando hace referencia a los procesos reflexivos de los profesionales:

Quando tú estudias esos hábitos ganadores (refiriéndose a un ejemplo del béisbol), estás pensando en el saber cómo y eso te ha hecho capaz de ganar. Los *pitchers* parecen estar hablando de un tipo de reflexión sobre sus patrones de acción, sobre las situaciones en las que están actuando, y en saber el cómo implícito en su actuación. Ellos están reflexionando sobre la acción y, en algunos casos, reflexionando desde la acción (Schön, 1984, p. 61).

El docente termina evidenciando un descubrimiento de sí mismo, que narra con señales físicas (rostro y voz) de entusiasmo:

“Y creo que mi trayectoria se caracteriza por esa robustez y también por aplicar de una u otra manera, lo que se llama heurística matemática, habilidades relacionadas a la heurística matemática que me ayudan a encontrar soluciones” (D1, p. 10).

La revisión de la trayectoria tratada en la entrevista también es fuente de interpretación del pasado, a la luz del recorrido realizado, como lo expresan estos docentes:

“Me voy a saltar un poco hacia el pasado porque, este, creo que es el gran proveedor de esa fuerza, ese mensaje. Las personas que estudian en la universidad no me encasillaron nunca al aula necesariamente. Siempre había un mensaje de “ustedes pueden liderar proyectos”, “todos pueden salir más del ámbito del aula”, “pueden llegar a hacer un impacto”. Ese mensaje ha estado también siempre presente en mí y nunca me he circunscrito simplemente a buscar trabajo en aula, creo que, si sumo el tiempo en aula, sumará tres años” (D2, p. 10).

“Si me hubieran enseñado que: “Sólo haz eso, toma solamente eso y quédate ahí”... Pero desde muy pequeña me han enseñado: “Vamos, tú puedes, tú lo haces, vamos...”, “no importa si sale mal, igual hazlo”. Siento que como si eso siempre me lleva a más... buscar algo más” (D3, p. 10).

La constatación de hechos y las relaciones entre estos hallazgos construidos por los propios informantes, a través del recuerdo, los lleva a afirmarse, e incluso, a cuestionar y proponer alternativas de actuación profesional a otros docentes:

“Siento que los profesores... de hoy en día que dictan en el colegio se quedan en eso (...) Tienen un tema de conformismo y que sólo dictan clases en la mañana y después no pueden hacer más nada. Yo no sé, si quieres seguir dictando (...) ponte en nivelación, ya tienes un extra. Si solamente dictas en las mañanas, les decía, y en las tardes tienes tiempo, dicta en nivelación, en otras cosas, si sabes tantas cosas (...) o puedes capacitarte. (D3, p. 9).

La revisión de sus trayectorias lleva asimismo a resignificar aquello que, en su momento, pudo interpretarse como una frustración:

“Pero yo me dije... “Si hubiera sido directora no podría haber seguido una maestría” (...) “no hubiera podido pedir mi licencia sin goce de haber para irme a ser capacitadora”. Entonces yo me decía: “Las cosas pasan por algo”” (D4, p. 7).

La trayectoria que los informantes revelan, trata de una visión del docente que no es restringida, ya que no es la del educador tecnócrata y del simple operador del currículum (Sime, 2006), sino la de un profesional que muestra una alta autoestima, motivación e independencia.

Es, por tanto, preciso subrayar que la perspectiva de investigación biográfica permite generar conexiones hacia atrás (Sotos, López y Sánchez, 2016). El repaso de

hitos, dilemas de modo retrospectivo y longitudinal generan un conocimiento y una visión de las interacciones sociales realizadas, y los puntos de vista de los informantes. Ellos, al reflexionar sobre su experiencia y trayectoria profesional, están expresando también su saber pedagógico. Éste se concibe como el saber práctico revisado reflexivamente. El saber pedagógico (Díaz, 2005) es pues, una construcción interna fruto de la interacción entre las disposiciones personales y el contexto cultural y social que posibilita interpretar y reorganizar el conocimiento con la experiencia vivida, los saberes previos y la información que se recibe de variadas fuentes.

Por último, los cuatro informantes revelan una valoración positiva de su trayectoria profesional. Una trayectoria profesional que es fuente de autoestima positiva (Zabalza, 2001). La generación de soluciones de aprendizaje en contextos diversos, la multidisciplinariedad de los públicos a los que sirven, los desafía constantemente. Y la superación de esos retos genera un dinamismo que ellos valoran.

“Sí volvería (a escoger el trabajo que hoy realizo), por el impacto, los desafíos y el aprendizaje constante” (D1, p. 6).

Una importante fuente de autovaloración (Cacho, 2004) de estas trayectorias profesionales viene del reconocimiento de su competencia, dominio metodológico y conocimiento de los procesos de aprendizaje de adultos. Esto es, a partir de las actividades cotidianas en los procesos de gestión, diseño, facilitación de la capacitación, y el valor que aportan a la organización.

“Sí volvería (a escoger el trabajo que hoy realizo)... porque (lo que sabes), finalmente, no sólo va a ser para ti; hay alguien que se va a beneficiar a través tuyo, entonces eso es el aprendizaje... comenzar a dar... es servicio... Siempre he tenido eso de servir, de dar y de compartir, entonces... Acá todas mis compañeras te lo pueden decir” (D4, p. 6).

Se trata de una trayectoria profesional que les genera satisfacción con respecto al trabajo. Satisfacción laboral que proviene de varias facetas (Güell, 2015): la valoración de las tareas y el grado de autonomía con respecto a acciones y resultados (faceta tipo de trabajo); la seguridad y flexibilidad (condiciones de vida asociadas al trabajo); la variedad de interacciones (relaciones); permanente fuente de aprendizaje

informal (cuestiones académicas); nivel salarial (reconocimiento y recompensas); y sentido de estar realizando una contribución relevante al desarrollo de las personas y equipos (realización personal).

“Sí (volvería a escoger el trabajo que hoy realizo)... porque siento que tenemos el poder de poder orientar, ayudar a otras personas” (D3, p. 6).

Es también una trayectoria profesional que les permite cierta autonomía y responsabilidad sobre los proyectos asignados. La autoría respecto a los resultados genera sensación de logro, lo que viene a constituir una fuente de motivación.

“El que es realmente docente de vocación, de corazón y de pasión... se abre mundos, siempre y cuando lo quiera...” (D3, p. 13).

Además, una trayectoria profesional que les genera empleabilidad. El grupo de informantes expresa una valoración positiva de su trayectoria por haber sido un estímulo para el desarrollo de sus capacidades, y proyecta una confianza en su empleabilidad presente y futura (Vargas, 2000). En este contexto, la empleabilidad tiene dos significados: enriquecimiento de sus conocimientos y habilidades, que les brinda un sentido de competencia y de optimismo frente al futuro. Y, por otro lado, el conocimiento de un mercado de organizaciones no educativas que otorga cada vez mayor valor a los procesos de capacitación, y que demanda sus habilidades profesionales.

“(...) en nuestra formación nos exigen en crear recursos didácticos, recursos educativos. Y de la experiencia que he tenido con otros profesionales como los psicólogos, les cuesta un poquito más pensar en diagramar el producto final, porque ellos llegan hasta cierto punto que es elaborar la estructura, el guión; pero cuando hay que pasar más allá de eso, allí sí, nosotros le ganamos” (D1, p. 12).

Es una trayectoria que, debido a la valoración positiva, invita a ser emulada. Ellos dan testimonio de que es posible para un docente desarrollar una carrera de modo exitoso en una organización no educativa.

“Quien es docente realmente por vocación y de corazón, yo creo que puede ser docente de cualquier nivel, que tú te puedes preparar (...) tú puedes enseñar a personas adultas tanto en pre como en posgrado” (D4, p. 13).

4.3. LOS DILEMAS DE CARRERA VIVIDOS POR LOS DOCENTES

Los dilemas de carrera son los momentos claves de los docentes, en los que las circunstancias les piden que tomen decisiones especialmente importantes para sus proyectos y para su futuro.

Coincidencias en los dilemas de carrera:

- Los cuatro docentes informantes enfrentan dilemas de campo.
- Todos manifiestan que volverían a resolver sus dilemas tal como lo hicieron.

Diferencias:

- Las razones que les impulsaron en resolver el dilema de carrera dejando el centro educativo por la organización no educativa: uno de ellos por razones emocionales, otro por una propuesta y el su deseo de cambio. Y dos por razones físicas.

Los dilemas de carrera son puntos de inflexión que tienen consecuencias para la trayectoria. Así es como lo viven los docentes que laboran en áreas de capacitación de instituciones educativas. Un momento decisivo que marca su presente y direcciona su futuro:

“Al inicio, yo le porfiaba a mi profesora que se convirtió en mi jefa, yo le decía: “Profesora, déjeme, por favor, quiero ser profesor de matemática”. Es más, cuando ella me convoca, ya estaba trabajando en un colegio (...), pasaron meses, me dijo que tenía que decidir: o me quedo de profe en el colegio o trabajo para ella. Entonces me dije: “Bueno voy a intentarlo, a pesar que no le vea mucho interés o motivación”” (D1, p. 2).

La resolución del dilema en este caso tiene un componente emocional:

“Lo hice simplemente por gratitud, gratitud por la confianza que había dado la profesora hacia mi persona y esa apuesta que había hecho por mí” (D1, p. 2).

Así también, la decisión de dejar la educación básica implica un cambio de dirección en toda la trayectoria profesional, sin vuelta atrás. La decisión del docente

está teñida por el vínculo afectivo creado por la confianza concedida por su formador, pares u otros. Igualmente, se asume la decisión con una carga de incertidumbre que irá disminuyendo conforme el protagonista vaya creciendo en la confianza de sus capacidades y aprendizaje.

En otras ocasiones, la restricción que sustenta la resolución del dilema viene por un condicionamiento físico:

“Creo que el principal dilema tiene que ver con la conducción de un grupo, siento que mi voz o la energía que le puedo dar a un aula, desde un inicio no era lo que más destacaba, entonces siendo consciente de eso fortalecí la otra parte, la investigación, el diseño; entonces mi mayor dilema era ese (...) Yo sentía que tres meses y ya estaba sin voz... entonces, no es algo que tenga de modo natural (...). Desde las prácticas (...) he estado como 10 años en varias editoriales (...) creo que al final decidí eso por el tema de mis propias habilidades personales (...) No respondía mi cuerpo, mi voz al trabajo en aula” (D2, p. 5).

El dilema, en ocasiones, irrumpe con cierta violencia porque obliga a dejar actividades paralelas que se tornan incompatibles, y el docente se ve obligado a decidir:

“Tenía años dictando en el ISTP (...) dictaba cursos a los jóvenes en turno noche, y se me dio la oportunidad de entrar al Ministerio X, pero ya no como horas libres, sino como un contrato CAS (...) entonces me dicen: “No puedes percibir doble sueldo, o eres profesora o eres especialista del Ministerio porque ambos son del Estado” (D3, p. 4).

El testimonio del docente muestra cómo la perspectiva de futuro actúa como un criterio que clarifica la resolución del dilema:

“Ambas cosas me gustaban (...) pero viendo, analizando el tema, si yo me quedaba en el instituto, yo me veía acá en unos cuantos años simplemente como una profesora (...) pero sí asumía el otro tema de postular al Ministerio (...) podía dictar cursos a otras personas (...) podría dictar en universidades (...) Y lo hice, decidí entrar ahí, año tras año y al final se me presentó la oportunidad de dictar en el pregrado de una universidad” (D3, p. 4).

Pero en los dilemas de carrera participan también la incertidumbre y la libertad. La incertidumbre está unida a un evento sorpresivo como, por ejemplo, la salud del docente, que le lleva a una encrucijada con menores márgenes de libertad:

“Cuando salí del sistema (...) fue lo más duro (...) fue justamente por un tema de salud (condromalacia rotuliana) (...) el médico me dijo: “Ya no puedes trabajar con niños”, y me indicó que tenía que salir del aula, que no podía sentarme en las sillas pequeñas, que ya no podía agacharme ni estar en el suelo, ni en cuclillas, ni doblada, ni nada... Entonces tenía que salir como sea” (D4, p. 4).

En este caso, la teoría de la imprevisibilidad (Muñiz, 2011) se concreta. La docente debe dejar el aula, y esta acción generará efectos a largo plazo. Se produce un cambio de orientación y la docente deberá ser resiliente y buscar armonizar lo imprevisible, con elementos previsible para definir su nuevo rumbo:

“Salir del sistema completamente fue lo más duro (...) fue un cambio muy radical, fue un cambio muy difícil; pero gracias a Dios iba de la mano con la parte de la enseñanza de la pedagogía en adultos (...) y la complementé con actualizaciones de la especialidad para dar terapias en casa. Entonces eso me ha ayudado mucho para conectarme siempre con los niños” (D4, p. 4).

Por otro lado, los elementos que influyen en la decisión para resolver los dilemas son diversos: emocionales, de limitaciones físicas, de salud, legales, etcétera. En relación a los dilemas que presentan y resuelven los docentes se puede considerar la tipología de Sime (2008), para señalar que los dilemas enunciados corresponden a dilemas de campo: pasar del campo de instituciones educativas a organizaciones no educativas.

Al suscitarse nuevos dilemas, aparecen otras razones que guían su resolución, tal como lo expresan estos docentes:

“La última vez que salí de un Ministerio fue (...) por un tema de presión laboral, tensión ... ya sentía que era un abuso cuando era de un área y hacía ya muchas cosas paralelas, y era ya un abuso quedarme, y también dije: “No pues, no, por el momento no va”” (D3, p. 5).

Aclarando con qué rompe y con qué no:

“No va como entidad, no como gestión de recursos humanos, no con el tema de capacitación que sí me agradan” (D3, p. 5).

Es evidente el estrés como motivo de tal decisión; pero es también constancia de la madurez de la docente, quien ya se encuentra posicionada en sus competencias profesionales y en la dirección en la que quiere continuar. Y se reafirma también la decisión de continuar en el campo de la organización no educativa.

Para conocer los sentimientos de satisfacción con las decisiones tomadas frente a estos dilemas, se preguntó a los docentes si volverían a escoger el trabajo que realizan, y respondieron:

- Con seguridad en sus razones:

“Sí volvería... por el impacto, los desafíos y el aprendizaje constante” (D1, p. 6).

- Con el deseo de ampliar y profundizar su impacto:

“Sí, y creo que ahora lo que me tocaría enseñar es un paso más (...) cómo lograr que esto que he aprendido, que todo esto que tengo de contenidos, de contactos, cómo se vuelca a otro colectivo” (D2, p. 6).

- Conscientes de su influencia en la gestión de la capacitación de adultos, en la organización no educativa:

“Sí, en áreas de capacitación sí, porque siento que tenemos el poder de orientar, ayudar a otras personas, porque está en nosotros (...) Si hacemos un buen análisis podemos empoderar al personal que está en esa área, por eso digo está en nosotros como un poder escondido, si nosotros hacemos un buen trabajo, esa área va a mejorar” (D3, p. 6).

- Con la seguridad de haber elegido bien y de apreciar su actividad como profesional docente:

“Si no hubiera tenido la condromalacia igual hubiera escogido el trabajo con capacitación. Toda la vida me ha encantado compartir lo que tengo” (D4, p. 6).

Lo que queda demostrado con las declaraciones de los informantes, es que se trata de una trayectoria que se inicia con experiencias en organizaciones educativas, y luego, a partir de un dilema de campo, se migra hacia la organización no educativa, expresando en su visión prospectiva (Kelchtermans, 1993), el deseo de permanencia.

No se trata, por tanto, de una trayectoria prevista. Inicia, para los docentes del estudio, con un dilema (Sime, 2008; Muñiz, 2011; Sime 2017) que conlleva una ruptura. Dejar la visión tradicional de formarse para el trabajo en aula laborando con otros docentes como él y, en cambio, empezar un trayecto diferente, un contexto distinto con colegas de diversas profesiones, lo que puede implicar (y en esto coinciden los informantes) comprometerse seriamente con su aprendizaje y adaptación a las necesidades de la organización.

El modo en que estos docentes resuelven los dilemas en sus trayectorias profesionales evidencia características particulares, algunas de las cuales tienen que ver con la agilidad de aprendizaje (Lombardo y Eichinger, 2000). Las capacidades de autoconocimiento, agilidad mental, agilidad con las personas, disposición frente al cambio y agilidad para lograr resultados parecen pronosticar las posibilidades de resolver los dilemas, asumiendo decisiones que implican cambios en la vida laboral con implicaciones en la vida personal y de desarrollo futuro.

4.4. VISIÓN DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL FUTURA

Los cuatro informantes coinciden en:

- Claridad respecto a lo que desean como metas del corto plazo: lograr resultados en el puesto que se encuentran.
- Constatar seguridad en su nivel de empleabilidad.
- Hablar de su vuelta al colegio en la etapa final de su vida profesional, al parecer, de modo retórico.

Diferencias:

- Tres se visualizan fuera de los centros educativos, y uno menciona e indica en su currículum que puede volver a trabajar en la Educación Básica Regular.
- Tres abrigan emprendimientos entre sus opciones futuras.

Detallando estos aspectos, se corrobora que conforme avanza la trayectoria docente de estos profesionales, también se va aclarando su perspectiva futura, aquella

en la que la mayoría está decidida a continuar su trabajo en organizaciones no educativas:

“En cinco años, ya que me veo como gerente general de x, pero ya consolidado. (...) a diez años sí me imagino creando yo mi propio modelo de aprendizaje en andragogía” (D4, p. 7).

“Estoy liderando un proyecto de liderazgo femenino (en la empresa) y eso es un reto y un sueño (...) entonces muchas de mis preocupaciones tienen que ver en cómo hacemos que la experiencia de este programa siga teniendo éxito, cómo seguimos involucrando a la organización, a los CEOs para que mi grupo también cambie. Hay cosas que como mujeres ejecutivas sienten que todavía hay barreras, y entonces esta experiencia de empresa es sumamente útil y encaja con lo que yo quiero hacer en el futuro. (...) En cinco años si de un modo ya impactamos en corporaciones, ¿por qué no podemos impactar en algo más grande? Como visión país, no sé (...) Mi visión personal: trabajar el tema de liderazgo con jóvenes mujeres que están a punto de definir su carrera. (...) Me cuestiona mucho el hecho de que el *status* no cambie, y que se puede hacer algo para lograr que las chicas que, finalmente, tienen (que) decidir qué (lo que) quieren ser, lo hagan. Y pienso que esas chicas cuando formen familia, finalmente, impactarán en la sociedad” (D2, p. 7).

“Quiero impulsar mi propia empresa (...) la formé saliendo del Ministerio X. (...) y, del otro lado, exigía tantas cosas (...) ahora estando del otro lado (mi empresa) puedo hacerlo mejor. Y seguir trabajando en capacitación (...) Puedo trabajar de forma paralela, pero voy a dar más énfasis al tema de la empresa” (D3, p. 7.)

“Mi meta aquí es que las chicas... logren hilvanar todos sus programas dentro de un sólo contexto, dentro de un sólo medio para que puedan darse cuenta que es la única forma que nuestra área pueda canalizar y que vamos a hablar todos el mismo idioma...entonces... que ya se está logrando, poquito a poquito (...) En el futuro me veo continuando mi trabajo en organizaciones” (D4, p. 7).

Una manera de profundizar algo más en la perspectiva de futuro, además de lo expresado en las entrevistas es lo que aparece en la matriz de análisis del curriculum vitae respecto a la diversidad de presentaciones:

“Licenciada en Educación Inicial, egresada del Instituto Pedagógico (...) con un alto sentido de apoyo social, basando mi trabajo en la búsqueda de la integridad familiar, para dar al niño estabilidad emocional e integrar al padre de familia

dentro de la labor educativa y buscando atender a los niños con habilidades educativas diferentes, para brindarles una educación de calidad” (CV4, p. 1).

“Licenciada en Educación con especialidad en Informática, inscrita en el Colegio de Profesores del Perú, egresada de la maestría en Gestión y Docencia Educativa, egresada del doctorado en Gestión Pública, diplomado en Gobernabilidad Democrática, Económica y Social, diplomado en la Nueva Ley de Contrataciones Estatales y su Reglamento...” (CV3, p. 1).

“Me defino como una profesional interesada en aportar al desarrollo del país desde el puesto que ocupe: realizando consultorías a organizaciones, desarrollando programas educativos, haciendo el diseño instruccional para cursos virtuales, enseñando en aula o haciendo diseños gráficos publicitarios” (CV2, p.1).

“Soy un profesional comprometido que se desempeña con éxito en el ámbito de la gestión, diseño e implementación de procesos de capacitación, para lo que empleo mis conocimientos en procesos de enseñanza-aprendizaje y mi “expertise” en el uso de las herramientas tecnologías y una diversidad de metodologías” (CV1, p. 1).

La matriz de análisis del *curriculum vitae* revela que, de los cuatro informantes, sólo una proyecta en su *curriculum vitae* una orientación al trabajo en un centro educativo. Los otros tres expresan un perfil más amplio. Dos de los cuatro informantes mencionan en su presentación inicial que son docentes, los otros se presentan en su *curriculum vitae* con una perspectiva resueltamente más abierta. Uno como un profesional de la capacitación y la otra como profesional dispuesta a aportar desde cualquier puesto, pero orientada al trabajo con organizaciones.

Considerando los tres tipos de itinerarios propuestos por Sime (2017), según el rango de escenarios: perspectivas múltiples, restrictivas y centradas; tres de los cuatro docentes evidencian en la entrevista y en la expresión de sus currículos, estar abiertos a distintas posibilidades laborales, lo que configura un itinerario de perspectivas múltiples.

Una similitud con la investigación sobre educadores en entornos no formales (Sime, 2017) es respecto al modo cómo los docentes obtienen principalmente el conocimiento profesional. Sime encuentra los siguientes: aprendizaje de la práctica,

trabajando en diferentes lugares (áreas educativas no formales), aprendiendo de la organización, de los cursos académicos, y para aquellos con experiencia previa o actual como profesor, del contexto de la enseñanza y, por último, de las actividades personales.

Los docentes informantes han vivido su desarrollo de acuerdo a las fases que describen Bakieva, González y Sancho (2019):

- Fase de formación individual: en la que cada docente fija sus objetivos y busca las actividades que le interesa. Los profesores revelan que aceptaron responsabilidades para la cual no estaban preparados; pero que asumieron confiando en su capacidad de aprendizaje y participación en cursos que les permitieron cubrir las brechas.
- Fase de observación: expresan cómo la mirada de sus mentores y jefes ha sido importante, ya que percibían la confianza puesta en ellos y se esforzaron por responder con acierto.
- Fase de desarrollo y mejora: se implicaron en proyectos por el trabajo y, en algunos casos, en proyectos personales o emprendimientos que les ayudaron a perfeccionar sus habilidades.
- La fase de entrenamiento: se visualiza en los cursos que han desarrollado como parte de su organización en unos casos, y en otros: cursos, diplomados o maestrías que han desarrollado por su cuenta. El enfoque de estos cursos, en algunos casos, está claramente orientado al mundo de las organizaciones no educativas.
- Fase investigación a nivel individual y grupal: es inherente a su trabajo como área de capacitación que tiene que enfrentarse a necesidades y públicos distintos en cada ocasión, tanto así que cada solicitud requiere de su propia investigación.

Cabe indicar que tres de los cuatro docentes, reservan un espacio en su visión, para el regreso de alguna forma a las aulas, al encuentro con niños o jóvenes. Sin embargo, después de haber revisado el currículum, conocido su visión y deseo de

continuar trabajando en organizaciones no educativas, se les interrogó con: ¿desde dónde imaginan su jubilación? Las respuestas dejaron más interrogantes: ¿son una expresión de su vocación inicial que se mantiene latente?, ¿es la nostalgia por aquello que no pudieron realizar en algún momento, que les ilusiona todavía?, ¿es una idea romántica, una añoranza, un sentido de autorrealización?

“En la última etapa de mi vida profesional sí quiero regresar al colegio” (D1, p. 9).

“Sí, volver al colegio, pero no como docente...” (D2, p. 9).

“Mi jubilación será desde una organización no educativa y, probablemente, mi empresa” (D3, p. 9).

“Me gustaría que sea desde una institución educativa. Sí... yo creo que no puedo callar a mi corazón, no lo puedo callar, mi corazón me grita niños por todos lados” (D4, p. 9).

4.4.1. LA AGILIDAD DE APRENDIZAJE EN LA TRAYECTORIA PROFESIONAL

Al final, el análisis de datos provee información sobre una subcategoría emergente: características personales coincidentes entre los participantes de la investigación. Planteado como pregunta: ¿en qué características coinciden los docentes que trabajan en áreas de capacitación de las organizaciones no educativas?

Tres de los cuatro informantes evidencian cualidades personales coincidentes: el gusto por aprender, el afán por investigar (buscar conocimiento o desarrollar habilidades para responder a los retos laborales) y la rapidez para aprender.

“(En el primer hito de mi trayectoria)...Yo tenía muchas habilidades que había adquirido en esos x años que van más allá del rol del diseñador instruccional. Sabía cosas muy básicas como editar videos, crear animaciones”.

“... inclusive había sistematizado, desarrollado unas mini investigaciones respecto a ciertas iniciativas que había desarrollado, de ciertos programas que capacitación que había desarrollado en la universidad. Entonces, si bien mi foco era de diseño instruccional en *E-learning*, había adquirido esas otras habilidades (...).”.

“(…) aprendí y logré desarrollar esos tipos de mecanismos de soluciones de aprendizaje, y ese fue un segundo hito”.

“(…) ya fui incursionando en cosas más complejas como armar toda una malla de aprendizaje con ciertas características, este definir toda una solución de propuesta de aprendizaje basado en una detección de necesidades y todo el ciclo que se requiere para encontrar la solución *ad hoc* a un público objetivo y... bueno, ya me fui especializando en brindar soluciones de aprendizaje. (...) Comencé a conocer cómo es el mundo de la programación del desarrollo de software que es otro mundo totalmente distinto al diseño instruccional, pero que lo entendí, lo comprendí y lo sumé a todas las soluciones de aprendizaje que había desarrollado”.

“(…) Todo eso yo lo tuve que aprender por el mundo o la naturaleza de la empresa, y yo lo complementé” (D1, p. 1).

Al analizar estas características comunes parece encontrarse una explicación en el concepto de agilidad de aprendizaje, que Eichinger y Lombardo (2000) en su búsqueda de indicadores de personas con alto desempeño, investigaron sobre los elementos que caracterizaban a las personas exitosas en el tiempo. Hallaron que aprenden, cambian a través del tiempo y que ese nuevo aprendizaje es importante para el desempeño. Y como resultado del análisis factorial determinaron cuatro factores que describen los aspectos de la agilidad de aprendizaje: agilidad con las personas, agilidad de los resultados, agilidad mental, agilidad frente al cambio.

Korn Ferry (Lombardo y Eichinger, 2014) define la agilidad de aprendizaje como la capacidad y disposición por aprender desde la experiencia y aplicar este conocimiento al enfrentar nuevos desafíos o situaciones imprevistas. Describe cinco componentes:

1. Agilidad mental: curiosidad, sentido inquisitivo, capacidad para establecer conexiones nuevas entre diversos conceptos.
2. Agilidad con las personas: dispuesto a la interacción con los otros, capacidad para comprender las fortalezas e intereses de los demás y aprovecharlas de modo óptimo para lograr metas.
3. Agilidad para el cambio: disposición a explorar nuevas opciones, actitud positiva frente al cambio y capacidad para liderar cambios.

4. Agilidad con los resultados: capacidad para producir resultados en situaciones difíciles, aprecio por los retos.
5. Conciencia de sí mismo: buen nivel de autoconocimiento, comprensión de las propias fortalezas, debilidades y sus usos en beneficio de un buen desempeño.

La agilidad de aprendizaje alude también a la capacidad del individuo para aprender de la experiencia en el lugar de trabajo. Lee (2011) realizó una investigación sobre el impacto que tiene la agilidad de aprendizaje en el desempeño laboral y el potencial para avanzar en la carrera. Analizó los rasgos de personalidad y capacidades cognitivas de aquellos que son hábiles en aprender de la experiencia, y encontró que la agilidad de aprendizaje está altamente correlacionada con el desempeño laboral y el potencial de ascenso.

Pero la agilidad de aprendizaje se usa, además, como un componente para identificar a las personas de alto potencial en algunas organizaciones. Cavero, Luis y Prado (2016) siguiendo el enfoque de Eichinger y Lombardo, desarrollan una investigación sobre la identificación de personas con alto potencial y alto desempeño en una empresa peruana, y definen a las personas de alto potencial, como capaces de actuar y desempeñarse en circunstancias nuevas y desconocidas, de manera que desarrollan nuevas competencias que se vuelven esenciales en funciones más complejas y de mayor responsabilidad .

Respecto a esta investigación, un docente informante menciona que uno de los hitos de su trayectoria es un hecho vinculado a su aprendizaje:

“Otro hito que encuentro es que encontré una metodología, inclusive, en esa producción de textos es: – hay que analizar la información, – buscar bibliografía, – descubrir la estructura que tenían en común. Buscaba la innovación a partir de cosas hechas, y recién lanzaba mi propuesta. Entonces le encontré una metodología a ese proceso de construir algo de un tema que no conocía”.

“(…) entonces dejé de lado el mundo editorial, el de los niños, y pasé más a la capacitación y el aprendizaje en docentes, en zonas, en escuelas públicas. Eso me permitió ver más impacto país, me gustó mucho esa parte y también un poco lo fue mezclando con el tema presupuestal, ya que un programa tiene costos

(...) Fue una experiencia muy bonita de llegar a todo el país y con esa suma de habilidades. (D2, p. 2).

Otro docente sin ningún temor al cambio y describiendo su agilidad con las personas, refirió:

“Y entro a un proyecto (...) para formar parte de un equipo, el equipo técnico de una universidad (...) Llegamos a ser 30, y fuimos creciendo, creciendo. Me encantó el equipo, tenían un nivel de confianza, de idealismo, metidos todos en esto de hacer cosas distintas (...) rompimos bastante el esquema de una universidad tradicional (...) (En esta nueva empresa) Todo ha sido caminar, preguntar, (...) subir y bajar (...) y decidí estudiar un diplomado de Administración, y eso le dio sentido a todo” (D2, p. 2).

“(...) entonces como cada año nos rotaban no era solamente traer tus habilidades, sino aprender lo nuevo” (D2, p. 4).

“(...) Y me ha llevado a tomar decisiones de seguir estudiando. Estoy haciendo un diplomado ahora en “Técnicas de Artes expresivas” (...) Creo que ese puede ser el medio (...) ¿Creo que es eso no? Buscar metas, prepararte para y luego hacerlo” (D3, p. 7).

“(...) hay esa esperanza de que también a futuro aparezcan más cosas distintas, ¿no? Creo que es eso lo que te motiva a seguir haciendo, cuando tienes posibilidad de hacer cosas distintas” (D3, p. 10).

Y, además, otra docente:

“Yo era especialista nacional de capacitación, veía diferentes regiones y todo los demás. Y en un momento dado me llaman a la secretaría general, y me dicen: “Gloria, ¿sabes qué? El jefe se va y te necesitamos dar la encargatura de la Dirección Nacional de Capacitación del Ministerio de Trabajo”. Yo tenía un par de años ya trabajando ahí, y me sentía feliz como especialista porque conocía la rutina, pero una cosa era ser la Directora Nacional de Capacitación. Fue uno de los primeros retos que asumí y dije: “Sí, lo hago”” (D3, p. 1).

“Fue muy gratificante porque aprendí, este... a ver los problemas macros, cómo es que se relacionaba un área con otra área, cuán importante era la comunicación, y más que la comunicación, era el trato de un área a otra área. Si tú tenías un buen trato con los que trabajaban en otras áreas, todo fluía, la información fluía y el apoyo se daba” (D3, p.1).

“A los dos años yo era ya una especialista en documentos de gestión, y muy aparte de trabajar en UGEL, podía, orientaba a otras personas como se podía completar esa documentación” (D3, p. 2).

“Siempre he estado llevando algunos cursos diferentes, cursos que por ahí se presentaban y los tomaba” (D3, p. 2).

“A raíz de que yo entro a este programa de capacitación de adultos, me entero que el Ministerio tenía un área de capacitación junto con la entidad, y eso me intriga, me pregunto ¿De dónde surgen estos programas y por qué de empleabilidad? Entonces me pongo a conocer más de ellos. Igual iba a cursos, y entré a un curso de gestión pública en La Católica, unos seminarios: “Política de gestión pública”, porque me interesaba el tema de empleabilidad. Hablan tanto del tema de empleabilidad en esos manuales, pero por qué, en qué sale el tema, tanto se habla del tema. Me fui, nuevamente, a La Católica, a unos seminarios cortos de un mes, dos meses que hay por horas, que decía “Políticas públicas”, era políticas públicas, qué era la empleabilidad, era una política de gobierno, entonces decía: “ ¿Por qué?, ¿de dónde salen las políticas...? Después en el Congreso daban unos cursos gratuitos que eran algo así como... Había presenciales y había en línea también, congresos gratuitos y te daban certificados y todo lo demás relacionados a esos temas... Y entré, los llevé, y así fue cómo yo entro al ministerio, ya no estar afuera en campo, sino postulo a esa área de capacitación y entro como especialista” (D3, p. 2).

“Pero desde muy pequeña me han enseñado: “Vamos, tú puedes, tú lo haces, vamos...”. “No importa si sale mal, igual hazlo”. Siento que como si eso siempre me lleva a más, buscar algo más. No sé qué cosa, pero allí vamos. Comencemos a investigar, a leer, a buscar, a *googlear*, *Google*, que todo lo sabe, nos ayuda, nos salva la vida. Entonces... siento que es eso, que te lleva a ver más cosas... Tú mismo ya te pones retos” (D3, p. 9).

“Pero siento que se conforman con eso... su horario de clases y ya sobre eso se mueven, y... lo ven más fácil, ya no ven más allá... Porque implica un poco de sacrificio, implica dar más de ti, un poco más de tu tiempo, buscar, informarte, y también aceptar y decir: “Oye. No lo sé”. Y a veces cuesta decir: “No sé, enséñeme”. Eso siento, que la gente tiene miedo de decir “No sé”. Reconocer que no sabe, y que tiene que pedir ayuda... Yo, a veces cuando voy a clases, digo... Cuando voy ahí a estudiar algo: “ ¿Cómo es?, ¿a ver cómo es?”. Siempre estoy en ese tema de chismear: ¿cómo es?, ¿qué es?, husmear, podemos captar, aprender...”

Estos docentes demuestran una capacidad particular para gestionar sus carreras, destacando su capacidad de adaptación y compromiso con su desarrollo, dos competencias que Llanes, Figuera y Torrado (2017), consideran que intervienen en los procesos de gestión de carrera y que promueven su empleabilidad.

No hay, por tanto, duda de que las competencias vinculadas a la agilidad de aprendizaje debieran fortalecerse en la formación inicial de los docentes de manera que se formen con amplitud de criterios (Palomino, 2006), que les permitan responder tanto a las demandas de su carrera docente como a las necesidades del entorno.



CONCLUSIONES

Tras la presentación y análisis de los resultados, se exponen a continuación las conclusiones a las que llega la investigación:

1. Los profesionales de la docencia se establecen en las áreas de capacitación de las organizaciones no educativas en un proceso no elegido anticipadamente. De hecho, terminan la formación inicial con la mentalidad de laborar en una institución educativa. Sin embargo, eventos circunstanciales los conducen a dichas organizaciones donde descubren que su rendimiento les genera sentimientos de competencia, sentido de impacto, sensación de aprendizaje continuo y beneficios económicos: elementos que nutren su deseo de seguir creciendo en esa trayectoria, así como una autodefinición centrada en el valor del dominio andragógico y metodológico que brinda su profesión.
2. Los informantes perciben su trayectoria como valiosa, desafiante, llena de aprendizajes y logros, con impacto en las personas, equipos y organizaciones. Una trayectoria que han construido con la agilidad de su aprendizaje. Y se perciben, asimismo, como docentes con una especialización (en gestión, diseño, capacitación o una combinación de ellas) que han afinado a partir de la demanda, del deseo y esfuerzo de querer responder eficazmente.
3. Los dilemas de carrera que enfrentan los docentes son inicialmente de campo: la decisión de no continuar por el camino usual al que los llevaba la formación inicial y cruzar al campo de las organizaciones no educativas. Este dilema lo resuelven argumentando razones emocionales, limitaciones físicas, de salud y legales, entre otros. Las decisiones, frente a los dilemas, se justifican en el futuro, pues reafirman que volverían a optar por el trabajo en la organización no educativa, mostrando argumentos como el del aprendizaje constante, el deseo de ampliar y profundizar su impacto y revelando haber logrado un determinado

posicionamiento en la organización. Es decir, muy conscientes de su competencia e influencia.

4. En la perspectiva futura, los informantes se visualizan continuando con su labor en organizaciones no educativas, sea en un puesto de liderazgo, de emprendimiento o en el mismo cargo, pero con una mejora ostensible de sus procesos y resultados. Igualmente, proyectan el valor de sus aprendizajes y competencias en la generación de una investigación, el desarrollo de un emprendimiento, o la realización de un proyecto de mayor envergadura e impacto. La perspectiva futura les ha servido también para tomar decisiones con respecto a algunos dilemas, ciertas acciones de autoformación y desarrollo de proyectos.
5. Los docentes que trabajan en organizaciones no educativas son una minoría en comparación a los que trabajan en instituciones educativas, por lo que, para la construcción de su identidad profesional cuentan con el referente constituido por su formación inicial; pero carecen de una construcción histórica, es decir, no encuentran con facilidad un acervo profesional al que puedan remitirse, ni otros colegas, con la facilidad y la cotidianidad con que lo hace un docente en una institución educativa. Enriquecen y reafirman su identidad profesional en la interacción con los otros, por medio del diálogo, en el que es el reconocimiento de los demás, que va forjando la identidad profesional con los matices que implica el trabajo en esos particulares contextos.
6. Los casos presentados testimonian la existencia de unos ámbitos en los que los conocimientos, habilidades y actitudes de los profesionales de la educación son valorados por el aporte realizado en la consecución de los aprendizajes que conducen a las personas al logro de sus objetivos personales, como equipo y como organización. Esos espacios están abiertos a distintos profesionales, pero son los docentes quienes realizan una contribución *ad hoc*. Son testimonio también de profesionales satisfechos y orgullosos de su labor y de su identidad

docente, que invitan a otros especialistas de la educación a sentirse capaces de realizar una trayectoria como similar.

7. Lo que finalmente, revelan estas trayectorias, es el hallazgo de un buen lugar para servir a través de un saber profesional, el despliegue de las propias habilidades. Un camino de realización y satisfacción. Una cantera que invita a conocer y reconocer como una frontera más, que cruzan y enriquecen los profesionales docentes.



RECOMENDACIONES

Al finalizar, el proceso de investigación, se proponen las siguientes recomendaciones, consecuencias de los hallazgos obtenidos:

1. Continuar la investigación en tres aspectos. Primero, sobre las visiones futuras que inspiran y transmiten las instituciones de formación inicial docente, para precisar si éstas configuran un escenario cerrado o abierto. Segundo, sobre las necesidades de formación inicial no cubiertas en las instituciones formadoras, que podrían incidir en el desempeño de los docentes que trabajaran con adultos en organizaciones no educativas. Y, tercero, sobre las necesidades de formación continua para los docentes que actualmente laboran en las áreas de capacitación de instituciones no educativas.
2. A nivel metodológico, ampliar la investigación aplicando encuestas a los jefes de los informantes para corroborar el valor agregado que aportan los profesionales docentes, o bien recogiendo indicadores del resultado de sus programas de aprendizaje en términos de satisfacción, aprendizaje, aplicación e impacto. Ello permitiría establecer la congruencia entre la perspectiva del docente y la visión del jefe, compañeros de trabajo y clientes; a la vez que mostraría -desde otra mirada- el valor añadido del docente y su impacto en la organización.
3. Las entidades de formación profesional docente deberían considerar el perfil del docente que trabaja en las áreas de capacitación, determinar el tamaño de la demanda y brindar alternativas de formación inicial y continua para este grupo de profesionales. No hacerlo podría incidir en que estos espacios sean cubiertos con profesionales que no tienen el nivel de competencias con que cuentan los docentes. Y se darían, además, algunos sesgos en las convocatorias para los puestos de aprendizaje, donde se presenten administradores, ingenieros, psicólogos y otros especialistas no mencionando a los maestros, quienes, por

las evidencias aquí mostradas, tienen el perfil que responde a las demandas del puesto.

4. La universidad u otro centro de formación docente podría, inicialmente, generar una comunidad de aprendizaje de sus egresados y no egresados que laboren en áreas de capacitación de organizaciones no educativas, con el objetivo de generar un espacio en el que se compartan conocimientos y buenas prácticas, pero sobre todo, con el propósito de respaldar y reforzar la particular identidad que van construyendo estos profesores.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, J. (2007). *La investigación educativa claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Argyris, C. y Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison Wesley
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación*. Caracas: Editorial Episteme.
- Ary, D., Cheser, L., Sorensen, C., y Razavieh, A. (2010). *Introduction to research in education*. (Vol. 6). Belmont: Wadsworth
- Bakieva, M., González, J., y Sancho, C. (2019). El rol de la colegialidad en el desarrollo profesional de la carrera docente: una propuesta de instrumento de evaluación. *Revista Publicaciones*, 49(1), 191–218. Doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9862
- Ballester, L., Nadal, C., y Amer, J. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Palma: Ediciones UIB.
- Baltes, P., Lindenberger, U., & Staudinger, U. (2006). *Life span theory in developmental psychology*. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, theoretical models of human development* (pp. 569–664). New Jersey: Wiley. Recuperado de: <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0111>
- Belaunde, C. y Eguren, M. (2019). *No era vocación, era necesidad: Motivaciones para ser docente en el Perú*. Lima: IEP. Recuperado de: <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1155>
- Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I, II y III*. Barcelona: Paidós.
- Brunet, I., Belzunegui, A. y Pastor, I. (2000). *Les tècniques d'investigació social i la seva aplicació*. Tarragona: Servei Lingüístic de la Universitat Rovira i Virgili.
- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En Maria Helena Abrahão, Lourdes Frison, Christianny Barreiro (org.), *A Nova Aventura (Auto) Biográfica*. Tomo I. Porto Alegre: Edipucrs, pp. 251-287. ISBN: 978-85-397-0836-9. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/308618618>
- Bunge, M. (2013). *La Ciencia: Su método y Filosofía*. Navarra: Edit. Laetoli.
- Cacho, M. (2004). Profesores, trayectoria e identidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV (3), 69–111. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034304>
- Schön, D. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books.
- Cavero, C., Luis, J. y Prado, R. (2016). *Mejora de identificación de personas con alto potencial y alto desempeño de una empresa minera*. (Tesis de Maestría, Universidad del Pacífico. Lima: Perú). Recuperado de: <http://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/1814>

- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Collin, A. (2007). The meanings of career. In H. Gunz & P. Maury (Eds.), *Handbook off career studies* (pp. 558–565). Los Angeles: Sage Publications.
- Collin, A. y Young, R. (2000). *The Future of Career*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo Nacional de Educación. (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021* (Vol. 1). Lima: Consejo Nacional de Educación. Recuperado de <https://doi.org/10.2307/3633695>
- Cuenca, R. (2014). Las múltiples identidades profesionales de la docencia. En Andrade, D. y Feldfeber, M. (Comps.), *Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social*. Lima: Editorial de la Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago de Chile: Unesco. Recuperado de: <http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/4303>
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Rebecca Smees, & Tamjid Mujtaba. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. Nottingham. Research. Nottingham: Department for Educations and Skills. Recuperado de: <http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf>
- Díaz, H., Andrade, L., Enrique, G., Frisancho, S., y Napurí, A. (2017). *No estoy viajando callado. Historia de vida de un maestro bora*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú Fondo Editorial.
- Díaz, J., y Ñopo, H. (2016). *Investigación para el desarrollo en el Perú: Once balances*. Grade. Lima: Grade.
- Díaz Quero, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37(3), 1-19. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie3732711> Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2711>
- Edward, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing? Advances in Intelligent Systems and Computing* (Vol. 756). London: Bloomsbury Academic. Recuperado de: https://doi.org/10.1007/978-3-319-91337-7_22
- EEISD. (2018). *Preparar a las y los docentes para el futuro que queremos. Declaración de los resultados del 11vo. Foro de diálogo de políticas*. Montego Bay: Unesco. Recuperado de <http://www.teachersforefa.unesco.org/v2/index.php/en/ressources/file/420-declaracion-final>
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press
- Essalud. (2019). *Nuestra institución*. Recuperado de: <http://www.essalud.gob.pe/nuestra-institucion/>
- Farfan, E., y Mogrovejo, J. (2015). Wolfgang Köhler (1887-1967): Algunas cuestiones teóricas de su obra para la discusión en la historia de la psicología. *Revista de Psicología Universidad Católica San Pablo*, 5, 123–134. Recuperado de: <http://ucsp.edu.pe/investigacion/psicologia/wp-content/uploads/2017/04/Rev-psicol-UCSP-2015-I.pdf>

- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder Editorial.
- Gallardo, E. (2017). *Metodología de la Investigación*. Huancayo: Universidad Continental. Recuperado de: <http://www.continental.edu.pe/>
- Goodson, I. F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733–758. Recuperado de: <https://www.ivorgoodson.com/files/20%20Hacia%20un%20desarrollo-Revista%20Mexicana-I%20Goodson.pdf>
- Güell, L. (2015). *Estudio de satisfacción laboral de los maestros*. Tesis Doctoral, Universitat Internacional de Catalunya. Catalunya: España. Recuperado de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/293783/Tesi_Luisa_Güell_Malet.pdf?sequence=1
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Capital profesional*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2002). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Huberman, M. y Thompson, C. (2000). *Perspectivas de la carrera del profesor*. En I. Goodson, T. Good, y J. Biddle (Eds). *La Profesión de Enseñar*. Cap. 1. pp. 19-98. Barcelona: Paidós.
- INEI (2017). *Perú: Estructura Empresarial, 2016. Dirección Ejecutiva de Censos y Encuestas de Empresas y Establecimientos*. Recuperado de: https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1445/libro.pdf
- Jiménez, M. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1–11. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000600006>
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the Story, Understanding the Lives - from Career Stories to Teachers Professional-Development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443-456. Recuperado de: DOI: 10.1016/0742-051X(93)90029-G
- Kelchtermans, G. (2009). Career Stories as Gateway to Understanding Teacher Development. In Bayer M., Brinkkjær U., Plauborg H., Rolls S. (Eds), *Teachers' Career Trajectories and Work Lives*. (3), 29–47. Dordrecht: Springer.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Edit. Mc Graw Hill.
- Marí, R., Bo, R. y Climent, C. (2017). Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 113-132. Recuperado de <https://doi.org/10.17345/ute.2010.1.643>
- Minagri. (2019). *Qué hacemos*. Recuperado de: <https://www.minagri.gob.pe>

- Mitnik, F., Coria A., García C. y otros. (2006). *Políticas y Programas de Capacitación para pequeñas empresas*. Montevideo: OIT/Cinterfor. Recuperado de: https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/mitnik.pdf
- Morales-González, B., Edel-Navarro, R. y Aguirre-Aguilar, G. (2014). ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos. En I. Esquivel (Coord.). *Los Modelos tecno-educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*. Cap. 1. pp. 33-46. Veracruz: Universidad Veracruzana. Recuperado de: https://www.uv.mx/personal/iesquivel/files/2015/03/los_modelos_tecno_educativos__revolucionando_el_aprendizaje_del_siglo_xxi-4.pdf#page=33
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: Unesco.
- Mourshed, M. y Chijioke, C. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company.
- Muñiz, L. (2011). Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. Universidad Nacional de la Plata. *Revista Latinoamericana de las Ciencias Sociales*. 2 (1), 36–65. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5218/pr.5218.pdf
- Niño, V. (2011). Metodología de la Investigación. Bogotá: Ediciones de la U.
- Lee, C. (2011). *The Role of Learning Agility in Workplace Performance and Career Advancement*. (Tesis de doctorado, Universidad de Minnesota. Minnesota: USA). Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.462.7057&rep=rep1&type=pdf>
- Llanes, J., Figuera, P. y Torrado, M. (2017). Desarrollo de la empleabilidad y gestión personal de la carrera de graduados en pedagogía. *REOP Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 28 (2), 46-60. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/122489>
- Lombardo, M. y Eichinger, R. (2000). *The leadership machine: Architecture to develop leaders for any future*. USA: Otab
- Oshagbemi, T. (1999). Overall job satisfaction: how good are single versus multiple-item measures? *Journal of Managerial Psychology*, 14(5), 388–403. Recuperado de: <https://www.slideshare.net/farifauzi1869/1999-overall-job-satisfaction>
- Palomino, E. (2006). *Política educativa escolar en el Perú*. Lima: EPT.
- Peña, T., y Pirela, J. (2007). La Complejidad Del Análisis Documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16(16), 55–81. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n16/n16a04.pdf>
- Revilla, D. y Sime, L. (2012). *La Investigación en la maestría en educación y doctorado en ciencias de la educación*. Lima: Escuela de Posgrado Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rodríguez, A., Álvarez, M. y De Chirinos, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Mediation, support and individual learning*. 23(2), 349–381. Recuperado de:

<http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=45124021&>

- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ruiz, E. y Valdivieso, C. (2002). Psicología del ciclo vital: Hacia una visión comprehensiva. *Revista Latinoamericana De Universitaria*, 34(1-2), 17–27. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/805/80534202.pdf?origin=publication_detail
- Ryan, F., Coughlan, M. y Cronin, P. (2009). Interviewing in qualitative research: The one-to-one interview. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 16(6), 309-314. Recuperado de: <https://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=105355792&S=R&D=ccm&EbscoContent=dGJyMMvi7ESep7U4yOvqOLCmr0%2BeqLFSsqi4SrKWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGvtkuzrrJJuePfgexx43zx>
- Sánchez, C., y Huchim, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (21), 148-167. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=283140301008>
- Sánchez-Olavarría, C. (2017). Trayectorias profesionales docentes en posgrado: un estudio desde sus funciones. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(3), 1–21. Recuperado de: <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=125361144&lang=es&site=eds-live&scope=site>
- Schön, D. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. New York: Basic Books.
- Sime, L. (2006). Explorando el trabajo y la trayectoria docente a través del portafolio. Ponencia Presentada en el VI Seminario de La Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente. Rio de Janeiro, Brasil. Blog Edutopias de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/174/2008/01/Ponencia-Brasil.pdf>
- Sime, L. (2007). *The educator in non-formal educational settings: a case study of graduates from the Catholic University of Peru*. (Tesis doctoral, Radboud University Nijmegen. Nijmegen: Holanda. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2066/56058>
- Sime, L. (2008). *Los dilemas de carrera: una aproximación al estudio de las trayectorias de los educadores. Las transformaciones de la profesión docente frente a los actuales desafíos (Presentado en el V Encuentro Internacional de Kipus, Red Docentes de América Latina y el Caribe)*. pp. 2–15. Lima. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/item/29292/catid/2883>
- Sime, L. (2017). Los dilemas y perspectivas de futuro del docente becario de maestrías en educación. *Revista Educación del Dpto. de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. 26 (5), 115–134. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/19288/19431>
- Sime, L. (2004) Rutas para el desarrollo profesional docente. *Revista Educación del Dpto. de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú* (25) 2004, 61-75.

Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/174/2008/01/Rutas-para-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>

Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Revista de Educación Laurus de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Caracas, (22), 241-256 Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76102213.pdf>

Sotos, M., López, C. y Sánchez, A. (2016). La perspectiva biográfica. El proceso de construcción del saber pedagógico. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 28(2), 249-265. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu282249265>

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Swieringa, J. y Wiersma, A. (1995). *La Organización que aprende*. Delaware: Addison Wesley.

Tinoco, R. (2017). *El desarrollo del talento humano en la Universidad Corporativa Intercorp*. (Tesis de Maestría de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Escuela de Posgrado. Lima: Perú) Recuperado de: <http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir00558a&AN=pucp.123456789.8982&lang=es&site=eds-live&scope=site>

Ucic. (2015). *Qué es Ucik*. Recuperado de: <https://ucic.pe/que-es-ucic>

Vargas, M. (2000). Trayectoria profesional de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: El caso de Sanyo Video Componentes. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2) Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=15502201

Yeung, A. y otros. (1999). *Organizational Learning Capability*. New York: Oxford University Press.

Zabalza, P. M. A. (2001). *La autoestima de los educadores. Ponencia Del Congreso Europeo: Aprender a Ser, Aprender a Vivir Junto*. (1989). España: Universidad Santiago de Compostela. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/inicial/articulos/autoestima_educadores.pdf

APÉNDICES

Anexo 1: Matriz de análisis del *currículum vitae*

Línea de tiempo

Cargo/ Centro de trabajo	1	2	3	4	5	Observaciones
D1						
D2						
D3						
D4						
Año						

	D1	D2	D3	D4	Observaciones
Características de presentación					
Estudios enfocados en su contexto laboral					

Anexo 2: Guía de entrevista semiestructurada para docentes

Objetivo: Describir cómo los docentes desarrollan su trayectoria profesional al interior de las áreas de capacitación de las organizaciones no educativa donde laboran.

Datos Generales

Hora y fecha:

Lugar: _____

Entrevistador: Falú Padilla Colonio

Código de entrevistado (_____)

Buenos días *Nombre del entrevistado* mi nombre es Falú Padilla Colonio.

Gracias por participar en esta entrevista.

Esta entrevista será grabada y tendrá una duración de 40 minutos.

También te comento que la información que nos proporciones contribuirá con el proceso de investigación en torno a las trayectorias profesionales de los docentes que trabajan en áreas de capacitación de organizaciones no educativas. Es importante que sepas que no existen respuestas acertadas o erradas, todas tus respuestas y opiniones son importantes para nosotros.

Muchas gracias

Para empezar, por favor confírmanos estos **datos generales:**

-Institución de Formación inicial: _____

-Años de estudio: _____

-Año de egreso: _____

-Puesto Actual: _____

-Funciones: _____

-Jefes y subordinados: _____

-Criterios de evaluación (indicadores): _____

Trayectoria profesional del docente

1. ¿Podrías describir los momentos o hitos más importantes ocurridos en tu vida profesional desde que terminaste tu formación inicial hasta ahora?
2. ¿Qué razones te llevaron a laborar en el al área de capacitación de una organización no educativa?

3. ¿Qué aspectos de tu trabajo actual de capacitación te dan mayor satisfacción?
¿Por qué? ¿Has sentido esa misma satisfacción anteriormente?

Dilemas de carrera vividos por el docente

4. ¿Qué elecciones (dilemas) con respecto a tu carrera tuviste que enfrentar y por qué?
5. ¿Qué elementos influyeron en tu decisión al resolver esos dilemas?... **(tratar que explique)**
6. ¿Volverías a escoger el trabajo que hoy realizas en el área de capacitación? ¿Por qué?

Visión de su trayectoria profesional futura (prospectiva docente)

7. ¿Qué te ves haciendo en cinco años como parte de tu desarrollo profesional?
¿Cómo te ves en 10 años?
8. ¿Qué aspiras o qué pretendes lograr en la organización en la que trabajas?
9. ¿Piensas seguir desarrollando tu trayectoria en instituciones no educativas? ¿Por qué? (*EXPLICAR)
¿Cómo piensas que será tu jubilación (retiro): Desde una organización educativa (Escuela – Instituto – Universidad) ____ o no educativa? ____

Para finalizar

10. ¿Cómo te defines profesionalmente y qué piensas de tu trayectoria profesional vivida?
11. ¿Crees que otros docentes podrían desarrollar una trayectoria profesional parecida a la tuya? ¿Por qué?
12. ¿Cuál es el valor agregado que aporta un docente al área de capacitación de una entidad no educativa?
13. ¿Tendrías algo más que añadir?

Finalmente, agradezco tu colaboración. ¡Éxitos en tus proyectos!

Anexo 3. Documento de consentimiento informado

Investigación: Trayectoria profesional de docentes que laboran en áreas de capacitación de organizaciones no educativas

Este documento tiene como finalidad brindarle información sobre la investigación y el rol que desarrollaría usted, en caso autorice su participación.

El propósito del estudio es describir la trayectoria profesional de docentes que laboran en áreas de capacitación de organizaciones no educativas. Esta investigación es realizada por Falú Padilla Colonio de la Maestría en Gestión de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Si usted accede a colaborar, se le pedirá participar de una entrevista que consiste en responder preguntas con el investigador a cargo. Tomará aproximadamente 40 minutos. Dicha actividad será grabada, de modo que el investigador pueda transcribir lo que usted haya expresado.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito que la presente investigación. Además, las respuestas obtenidas en la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, se mantendrá el anonimato del participante.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en alguna forma. Si alguna pregunta le parece incómoda tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responder.

Desde ya, le agradecemos su participación.

En caso se encuentre de acuerdo, por favor, firme este documento.

Yo _____, con DNI _____ acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Falú Padilla Colonio. He sido informado/a de que la meta de este estudio es describir la trayectoria profesional de docentes que laboran en áreas de capacitación de organizaciones no educativas.

Me han indicado también que tendré que participar de una entrevista donde responderé preguntas, lo cual me tomará aproximadamente 40 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno sobre mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio puedo contactar a Falú Padilla Colonio, al teléfono 995 957 866.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de la investigación cuando ésta haya concluido. Para todo esto, puedo contactar a Falú Padilla Colonio, al teléfono 995 957 866.

