



DOSSIÊ

# TRAYECTORIAS FORMATIVAS DE PROFESORES UNIVERSITARIOS: PRIMEROS AÑOS EN LA DOCENCIA

*Maria Mercedes Jiménez NARVÁEZ*

*Universidad de Antioquia- UdeA*

*Medellín, Antioquia – Colombia*

*maria.jimenez@udea.edu.co*

<https://orcid.org/0000-0002-7402-4393> 

*Yesenia Quiceno SERNA*

*Universidad de Antioquia- UdeA*

*Medellín, Antioquia – Colombia*

*yesenia.quiceno@udea.edu.co*

<https://orcid.org/0000-0002-7735-4208> 

*Edisson Cuervo MONTOYA*

*Universidad del Valle*

*Calí, Valle del Cauca – Colombia*

*edisson.cuervo@correounivalle.edu.co*

<https://orcid.org/0000-0001-7793-6825> 

**RESUMEN:** Este artículo presenta los resultados de un proyecto desarrollado en la Universidad de Antioquia, que analiza cómo se articulan las experiencias de profesores universitarios en inserción profesional, con su desarrollo profesional. Para ello, se utilizan las narrativas en una perspectiva de investigación con y para los participantes que recoge experiencias formativas y profesionales de profesores de distintas unidades académicas. En el análisis, se identifican problemáticas que derivan de sus experiencias previas y de su relación con las funciones sustantivas de la educación superior. Finalmente, se concluye que, las trayectorias profesionales influyen en su acoplamiento a la cultura profesional del centro, lo cual, a su vez, va reconfigurando su identidad alrededor de las actividades misionales que privilegian; en este caso la docencia y la investigación y en menor medida, la extensión y la administración, y donde las políticas de ascenso y promoción pueden en algunos motivar y delinear la ruta hacia su desarrollo profesional.

**PALABRAS-CHAVE:** Trayectoria profesional. Inserción profesional. Profesor universitario. Identidad profesional. Cultura profesional.

## TRAINING PATHS OF UNIVERSITY TEACHERS: FIRST YEARS IN TEACHING

**ABSTRACT:** This article shows the results of a project developed at the University of Antioquia, that analyzes how the experiences of university professors in professional insertion are articulated with their professional development. For this, the narratives in a research perspective with and for the participants that collects training and professional experiences of teachers from different academic units. In the analysis, problems are identified that derive from their previous experiences and their relationship with the substantive functions of higher education. Finally, it is concluded that professional trajectories influence their coupling to the professional culture of the center, which, in turn, reconfigures their identity around the missionary activities that they privilege; in this case, teaching and research and, to a lesser extent, extension and administration, and where promotion and promotion policies can motivate and outline the path towards their professional development.

**KEYWORDS:** Career path. Teacher induction. College professor. Professional identity. Professional culture.

## PERCURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: PRIMEIROS ANOS NO ENSINO

**RESUMO:** Este artigo apresenta os resultados de um projeto desenvolvido na Universidade de Antioquia, que analisa como as experiências de inserção profissional de professores universitários se articulam com seu desenvolvimento profissional. Para isso, as narrativas se articulam em uma perspectiva de pesquisa com e para os participantes que colhe experiências formativas e profissionais de professores de diferentes unidades acadêmicas. Na análise, são identificados problemas que derivam de suas experiências anteriores e sua relação com as funções substantivas do ensino superior. Por fim, conclui-se que os percursos profissionais influenciam o seu acoplamento à cultura profissional do centro, que, por sua vez, reconfigura a sua identidade em torno das atividades missionárias que privilegia; neste caso, o ensino e a investigação e, em menor medida, a extensão e a administração, e onde as políticas de incentivo e promoção possam motivar e traçar o caminho para o seu desenvolvimento profissional.

**PALAVRAS-CLAVE:** Trajetória profissional. Inserção profissional. Professor universitario. Identidade profissional. Cultura profissional.

## 1. INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación inició en el año 2020 y finalizó la fase de recolección de información en el 2022, por tanto, se presentan avances de este proceso dividido en tres grandes momentos. En el primero, se incluye la identificación de profesores universitarios voluntarios, que ingresaron a la Universidad de Antioquia – UdeA– (Colombia) en el concurso público de méritos celebrado entre los años 2017 y 2018. En un segundo momento, se realizan entrevistas y algunos encuentros que privilegian las narrativas, utilizando el taller, los grupos focales y las entrevistas biográfico – narrativas, para identificar las tensiones, experiencias y vivencias que han marcado los primeros años de ejercicio docente universitario. Y finalmente, un tercer momento, donde presentan una síntesis del análisis de la información en clave de los objetivos de investigación trazados, los cuales en términos generales buscaban analizar el proceso de desarrollo profesional de profesores universitarios de reciente ingreso, reconociendo entre otros aspectos, las transformaciones en las prácticas pedagógicas de mismo profesorado.

El equipo de investigación está conformado por integrantes de dos grupos de investigación pertenecientes a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, esto es, el Grupo de investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (Formaph) y el Grupo de investigación Perspectivas de investigación en Educación en Ciencias (PiEnCias). A su vez, el proyecto tiene su origen en la alianza establecida con el Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente/GEPForDoc de la Universidad Federal de Matogrosso (UFMT - Brasil), en tanto se comparte la inquietud por los procesos formativos que se dan con los profesores universitarios que se vinculan a la planta profesoral de cada entidad. Se trata entonces de fomentar espacios de reflexión en torno a las experiencias y trayectorias docentes, que nos permitan rescatar los conocimientos construidos por nuestras unidades académicas, en torno al acompañamiento a sus profesores principiantes, y a la vez, establecer lazos de ‘parcería’ que nos permitan discutir y analizar los temas recurrentes

En este sentido, en este escrito se presentan avances de estos ejercicios, en diálogo con las experiencias de algunos integrantes del equipo de investigación que han vivenciado la inserción docente en el ámbito universitario, permitiendo una aproximación a las trayectorias formativas y laborales de los participantes, en los primeros ejercicios de la función docente, que tienen que ver con su cotidianidad en el oficio profesoral, como colaboradores en grupos de trabajo docente, diseñadores de sus propias clases, evaluadores de procesos de formación, con cercanías y también distancias al estudiantado, así como sus vivencias cotidianas en el campus universitario.

## 2. DESARROLLO

### 2.1. LA INSERCIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

La literatura define a los profesores principiantes como aquellas personas que están atravesando por el período de inicio del ejercicio docente, el cual puede ser entre uno y cinco años (TARDIF, 2004), específicamente para profesores de los niveles de educación inicial o básica en el sistema educativo colombiano. Pero al hablar de profesores universitarios, el periodo de inserción varía y se podría afirmar que es principiante en tanto está iniciando como profesor en un contexto universitario, tal vez con años de ejercicio docente en otros niveles, pero que ingresa como profesor nuevo a una organización y tiene que comprender las dinámicas de la docencia, la investigación, la extensión y la administración, como ejes misionales de las Instituciones de Educación Superior. Al respecto, Feixas (2002, citado por BOZU, 2009), menciona que “el profesor novel

es un profesor joven, con alguna experiencia profesional y con menos de 3 o 5 años de experiencia docente en una institución universitaria” (p. 300) quienes sobresalen por sus fortalezas en áreas disciplinares, pero generalmente no tienen una formación pedagógica o didáctica; en ciertos casos, esta condición los lleva a incorporar en su quehacer profesional una serie de “praxis” intuitiva, evocando su vivencia como estudiantes y replicando lo que aprendió por observación, identificado en otros estudios desde la década del 70.

A su vez, el desarrollo profesional no puede entenderse desde un campo meramente académico, éste debe ser pensado como “una actitud constante de aprendizaje [...] sobre todo en los aprendizajes asociados a los centros educativos. La formación se legitimará cuando contribuya significativamente a precipitar los aprendizajes, facilitando la innovación y el desarrollo profesional del profesorado” (IMBERNÓN, 2007, p.45). Este mismo autor menciona entonces que éste desarrollo incluye habilidades, actitudes significados, etc.; pero también, implica tensiones, dilemas, dudas, confrontaciones, etc.; lo cual quiere decir, que la comprensión del desarrollo profesional no parte únicamente de una mirada sobre los aspectos positivos del profesor, sino todo aquello lo que los hace “mejores profesionales”, y esto abarca no solo al profesor, sino al centro educativo, pues en la medida en que se logra “mayor desarrollo”, éste debe ser directamente proporcional en el mejoramiento del centro educativo.

Bredeson (2002, citado por VAILLANT y MARCELO, 2015, p. 124) define el desarrollo profesional como una “oportunidades de aprendizaje que promueven en los educadores capacidades creativas y reflexivas que les permitan mejorar su práctica”. Lo anterior, refuerza la idea de que desarrollo profesional es ante todo aprendizaje, y que debe brindar oportunidad a los docentes para transferir los nuevos aprendizajes (conocimientos y habilidades) a situaciones prácticas, de forma que den respuesta a las demandas del trabajo diario.

Comprendiendo estas definiciones, se destaca entonces el desarrollo profesional desde dos perspectivas, por un lado, como una oportunidad de aprendizaje constante (desde la formación o la práctica) y por otro, como la posibilidad para consolidar una cultura profesional desde la mejora y el cambio constante. Estos dos asuntos, indudablemente inciden en el centro educativo (la universidad para este caso) de manera positiva y se verá el desarrollo no desde una mirada individual, sino colectiva.

A nivel universitario, las experiencias españolas y algunas de la comunidad europea, dan cuenta del esfuerzo que las instituciones de educación superior están realizando con el fin de aportar en el desarrollo profesional de los profesores universitarios, bajo la premisa que es a través de la formación de los profesores que es posible mejorar y transformar las prácticas de enseñanza en los diferentes niveles educativos. El desarrollo profesional en estas latitudes se promueve a través de cursos de formación que hacen parte de las apuestas y objetivos institucionales, generalmente dirigidos por un Departamento de Pedagogía. En la actualidad, ya están en marcha algunas iniciativas para constituir redes interuniversitarias, para aportar en esa cualificación del personal docente en las diferentes áreas, como por ejemplo el caso de la Red de gestores de currículo, que se inició en el año 2016 desde la Unidad de Asuntos Curriculares de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia.

Pensar en la formación de los profesores universitarios, es un imperativo si se tiene en cuenta que varios de los profesionales que ingresan a las instituciones de educación superior, fueron formados en saberes específicos y disciplinas diversas, y su acercamiento a la pedagogía, la didáctica y el currículo, se ha realizado en el mejor de los casos a través de un postgrado (especialización, maestría y/o doctorado) y en otros, por medio de cursos de corta duración. Sin embargo, a estos profesionales se les encomienda la labor de la docencia, asumiendo muchas veces que *quien sabe la materia, la sabe enseñar*, desconociendo otras

habilidades y competencias que son necesarias para el relacionamiento con los estudiantes, colegas y demás y que pueden aportar a la (re)constitución de su identidad profesional transversalizando otros roles y funciones propios de los ejes misionales en cuestión (docencia, investigación, administración y extensión).

Algunos artículos sobre el tema en cuestión, mencionan la problemática de la contratación de profesionales universitarios en todas las áreas, profesionales con un historial académico donde se reconoce una alta experiencia en investigación, pero con deficiente formación pedagógica y en habilidades sociales (SÁNCHEZ Y MAYOR, 2006), lo que ha generado, a su vez, el diseño de iniciativas de capacitación para ayudar a los profesores a superar las inquietudes que surgen en la interacción con los estudiantes y en general, en la configuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje en su disciplina específica. Para García (1995) citado por Marín (2005), la socialización del profesor universitario está relacionada con cuatro elementos: "La experiencia previa adquirida cuando se ha sido alumno; el modelo observado en los docentes en la etapa como alumno; la presión del sistema para que realice las actividades socialmente asignadas; y las expectativas de los alumnos" (p. 4). Estos cuatro elementos se conjugan en la experiencia de los primeros años de los profesores, y se pueden convertir en referentes determinantes del futuro desempeño como docente universitario.

En las investigaciones revisadas con profesores principiantes universitarios (FONDÓN, AYORA y SARMIENTO, 2010; MAYOR, 1996; MINGORANCE, MAYOR y MARCELO, 1993), se muestran coincidencias en los problemas que estos profesores tienen frente a la docencia (planificación, metodología, evaluación y puesta en escena), la gestión en el contexto institucional y las relaciones interpersonales (profesor- alumno; con compañeros), como lo sintetiza Sánchez y Mayor (2006, p. 933); otros autores complementan mencionando entre las problemáticas: la "comunicación oral, presión, creación y mantenimiento de interés, contenidos, explicación, decisiones sobre cantidad y nivel de material presentado a los alumnos, mantener la audiencia, relaciones con los alumnos, sinceridad, uso constructivo del tiempo, organización de la discusión" (MAYOR, 1995, citado por MARÍN, 2005, p. 7) y se suma a ello la "inestabilidad administrativa, el individualismo y la rutinización" (SANTOS 1993, citado por MARÍN, 2005, p. 7).

Estas preocupaciones del profesor principiante, es posible que representen las mayores inquietudes del profesor mientras se adapta a la cultura institucional en sus primeros años, y pueden estar delimitando las formas de actuación de este profesor en su clase y en general, en el contexto institucional.

Se dice también que los "profesores noveles comienzan a enseñar con cierta carga de idealismo" (FEIXAS, 2002), sin embargo, en la medida que van pasando los meses, este entusiasmo inicial puede desvanecerse, si las experiencias de socialización que tiene frente a la docencia y las relaciones interpersonales no son del todo positivas y formativas. En algunos casos, como resultado de las experiencias negativas, pueden llevar a la decisión de abandonar la carrera. Por ello se hace necesario aproximarse a la propia experiencia del profesorado universitario y "escuchar-leer" desde ellos mismos todo el entramado de vivencias por las que atraviesan y que impactan su (re)constitución identitaria.

## 2.2. LA EXPERIENCIA DOCENTE COMO OBJETO DE ESTUDIO

Investigar la experiencia educativa supone una serie de aproximaciones a las vivencias personales y particulares de los sujetos que habitan los escenarios donde los procesos de formación tienen lugar, derivándose para nuestro caso, en las vivencias que el profesorado universitario tiene en su cotidianidad laboral, marcadas por múltiples escenarios de actuación que pueden ser de carácter pasivo o activo. Esto conlleva a la necesidad

de reflexionar sobre aquellos sucesos que le acontecen espacio-temporalmente, en un lugar concreto, la universidad (su zona de ejercicio profesional) y en una condición temporal específica: su tránsito por los primeros años de ejercicio docente.

El mundo universitario y lo que acontece en él, como la patria de la racionalidad de los sujetos que transitan en él, está viéndose afectado en su subjetividad y se está transformando en su propia subjetividad (LARROSA, 2006). En correspondencia con los planteamientos de Joan Carles Melich, cuando refiere que "somos (...) fruto de lo que nos sucede, de lo que nos pasa" (URIBE, 2015, p. 114), nos permite analizar que estamos constituidos a partir de lo que experimentamos en nuestro tránsito por la vida y en el caso particular de este escrito, en nuestro vivir profesional docente, por cuanto el ser humano no es algo prefijado, determinado, precisable o determinable, sino que puede moldearse o modelarse, a partir de lo que él mismo hace de sí, en relación con lo que le acontece (BENNER, 1998) y que es fruto de sus propias experiencias.

Siendo por todo lo anterior, que tenemos noticia de las múltiples acepciones que pudieran derivarse del término experiencia, con los devenires investigativos que pueden desarrollarse en esta vía, por cuanto en una rápida mirada la investigación sobre la "experiencia educativa", bien pudiera entenderse como una *acumulación de sucesos vividos, en un contexto de formación* o también, en términos de análisis de situaciones irregulares (o poco comunes) en un ámbito educativo (CONTRERAS y PÉREZ, 2010). Pero, cabe aclarar que nuestro interés está marcado por otros caminos semánticos, cercanos más a la idea de *experiencia formativa* en donde se entiende a la experiencia como "lo que nos pasa, lo que nos acontece, lo que nos llega. No lo que pasa, lo que acontece, lo que llega..." (LARROSA, 2003, p. 168) giro semántico que da cuenta de un "sujeto" docente, afectado (o influido) por los fenómenos que le circunscriben y en importante papel, le determinan y transforman.

En este sentido, se trae a colación algunas particularidades de lo que el mismo Larrosa (2006) nombra sobre *la experiencia*, esto es, en cuanto a que, a ella, le corresponden varios aspectos por considerar, como lo son: el principio de reflexividad o principio de subjetividad y el principio de transformación. Anotando en cuanto al primero de estos, que la experiencia nos lleva a cada uno y cada una, desde un movimiento de "ida", en términos de lo que ocurre fuera de nosotros, para volver, en otro movimiento, a algo que nos afecta, en relación con lo que somos, lo que pensamos, lo que sabemos, lo que queremos y lo que sentimos, sobre el acontecimiento o los acontecimientos que ocurren en el exterior a nosotros mismos. Con lo cual, se podría decir con el mismo Larrosa (2006), que la experiencia es siempre subjetiva, por cuanto el "lugar de la experiencia es el sujeto" (p. 45).

Y de otro lado, en relación con el principio de transformación, podemos decir que la experiencia a la par nos forma y transforma, por cuanto, el sujeto que está frente a eso que acontece fuera de sí, pero que se ve reflejado en su plena subjetividad y le afecta, en la medida en que haya sensibilidad, apertura y vulnerabilidad, terminará por hacer cambiar a ese mismo sujeto, para nuestro caso docente, que se ve transformado en su misma constitución subjetiva.

### 3. EXPERIENCIAS DE PROFESORES PRINCIPIANTES UNIVERSITARIOS: UN ACERCAMIENTO

En el desarrollo del proyecto y con el fin de recuperar ciertos relatos de experiencia, personales y/o profesionales de dichos profesores universitarios, entendidos estos como narraciones estructuradas en la que se presentan sucesos, situaciones, acontecimientos, vivencias y experiencias profesionales mediante el lenguaje, se desarrollaron tres actividades clave. La primera, fue un encuentro abierto (en julio 2020) con profesores

universitarios de la UdeA, que se vincularon en la última convocatoria pública de méritos. Esta invitación se realizó de manera virtual y asistieron 16 profesores de diferentes áreas; la intención era conversar sobre sus vivencias en el ingreso como profesor vinculado, situación que, para varios de los participantes, implicó un cambio de vida en tanto se desplazaron desde otras ciudades e incluso países, para convertirse en profesores de una universidad pública.

Para la segunda actividad, se realizaron dos grupos focales con 3 profesores en cada grupo (noviembre – diciembre de 2020); en estos encuentros se implementaron herramientas virtuales adicionales como *Padlet* y *Jamboard*, para favorecer la expresión de los participantes. La tercera, fue un taller presencial (septiembre 2022) privilegiando la fotonarrativa y la escritura de carta (4 participantes), para situar el relato como estrategia que evidencie los trayectos y transiciones que han vivido los profesores participantes. En este escrito se retoman solamente una síntesis de resultados de las dos primeras actividades, que han ayudado a configurar algunas categorías para comprender el objeto de estudio en cuestión.

### 3.1. PRIMEROS MOMENTOS DE LABOR

En el primer encuentro, los integrantes del equipo de investigación dispusieron de su propia experiencia de ingreso a una universidad pública en otra ciudad, para que sirviera de preámbulo a la conversación y mostrara a los profesores asistentes hacia dónde se esperaba encaminar el proyecto, es decir, hacia la construcción y comprensión de las trayectorias formativas de profesores principiantes universitarios, presentándose así, una primera narración que deviene un relato de experiencia,

Hoy quiero compartir con ustedes, algunos aspectos de mi propia experiencia como docente universitario, como profesor inicialmente de mi amada Universidad de Antioquia y ahora igualmente de mi querida Universidad del Valle, que me ha acogido generosamente en su público claustro. Y hablo desde la propia experiencia... desde todo lo que me ha pasado en estas Universidades, en mis primeros años como profesor universitario, que puedo referir lo que he hecho en ellas y lo que ellas han hecho en mí.

(...)Y empiezo diciendo, que después de mucho anhelarlo y de varias peripecias laborales y vitales en tierra lejana, en Madrid y Valencia (España) inicialmente y luego en Bogotá, tuve la oportunidad de convertirme en profesor de cátedra de la Universidad de Antioquia.

Aún recuerdo mi primer curso y lo preparada que estaba esa primera sesión de clase, además el personal temor de cumplir con las expectativas de los profesores que me ayudaron a iniciar mi vida laboral en la Universidad... quienes me recomendaron con las personas indicadas, para ofrecer mis primeras horas de cátedra universitaria. Siendo claro que no solo había temor de decepcionar a quienes en su momento fueron también mis profesores y ahora son mis colegas, sino que también había cierto temor, de encontrarme con excelentes estudiantes, que pusieran en duda o que me retaran con preguntas incontestables, para medir mi nivel académico, aquello que se dice popularmente en el argot estudiantil como “medirle el aceite al profe” (EC, 21\_07\_20).

Evocar esos primeros días de ejercer la docencia en el ámbito universitario, escuchada desde la experiencia de un colega, es un momento clave en el tema que nos compete, en tanto al parecer, todo aquel que ha pasado por estas experiencias y las escucha en voz ajena, inmediatamente recuerda, relaciona y quiere expresar su propia experiencia de inicio en la docencia, tal como fuera dicho por uno de los participantes del encuentro, al referir que,

(...) quisiera decir con respecto a las palabras del profesor E., que son muy inspiradoras, como ustedes lo referían antes, me vi reflejado e identificado en muchas de ellas, el tema de encuentros y desencuentros alude a ese fenómeno dialéctico por el que yo he atravesado en la universidad desde antes de ser vinculado, porque son cerca de 15 años entre cátedra, ocasional y luego vinculado. En ese trasegar uno como ser "sentipensante", tiene que tener una capacidad de resiliencia y de adaptación muy grande, para enfrentar ese reto inmenso, monumental que es ser profesor universitario (JP, 21\_07\_20).

Este diálogo entre las experiencias era parte de lo que se esperaba generar con la actividad y varios de los participantes se refirieron al reto que implica ocupar una plaza en esta universidad. De igual manera, relatos como éstos develan, ciertas prácticas endogámicas institucionales, pues una parte del profesorado participante no es nuevo en realidad en la misma Universidad, ha trasegado su proceso de desarrollo profesional, bien sea porque realizó su formación de pregrado en la universidad o ya ha tenido un recorrido profesional docente, hasta convertirse en profesor "oficial" de dicha universidad. Aunque estas prácticas no son vistas de manera negativa, llaman la atención en tanto están ligadas a expresiones de prestigio y sentido de pertenencia, y por el significado que tiene la institución en el contexto local y nacional.

### 3.2 RELACIONES ENTRE PROFESORES

Tanto en el primer encuentro como en los grupos focales, empezaron a surgir en esta evocación del inicio laboral en la universidad, aquellas tensiones que tienen relación con lo identificado en distintas investigaciones, que aluden, entre otros asuntos, a las tensiones que viven los profesores con sus colegas (SOLEDAD, 2016, 2017; NASCIMENTO; DAIBEM Y ANJOS, 2019); el cambio de rol al pasar de ser profesores de cátedra (por horas) o contratos temporales (ocasionales) a ser vinculados a la planta estable; el reconocimiento de sus capacidades y la preocupación por "dar la talla", es decir, por cumplir con las expectativas personales y profesionales de quienes hacen parte de la unidad académica en la que se vinculan:

Con los colegas los profesores principiantes, se enfrentan a situaciones diversas, donde la empatía, la distribución de tareas, la competencia, son elementos que sobresalen en sus expresiones. Algunos son egresados de las mismas dependencias a las cuales ahora llegan como profesores. (...) yo no tenía la experiencia que tienen los "profes" porque yo no pertenecía al departamento, entonces yo he llegado como rol de egresado y para algunos de mis colegas, para los profes era todavía, pues me recordaban como estudiante, entonces a eso era lo que yo decía o me refería a adaptación al cambio, o sea ya no llegaba al departamento como egresado a saludar o como estudiante, sino que yo entraba como rol de colega de los que fueron mis profesores (HZ, 18\_11\_2020).

En la medida que la función docente, es una tarea de relacionamiento con otros, hay algunas expresiones de los participantes que se destacan, al señalar cómo esos primeros años de ejercicio docente universitario, fueron marcados por un diálogo con otros pero estrictamente en conversaciones académicas:

(...)en lo personal que también ahí está en ese relacionamiento con los pares, es una relación ¡muy académica!, es diferente como cuando uno tiene otros tipos de compañeros de trabajo que es el trabajo pero que uno se celebra el cumpleaños, o que sale a hacer algo de navidad; no, el relacionamiento dentro de las unidades académicas es muy eso, muy académico y estamos en proyectos de artículos, de investigación, pero pocas veces se tejen relaciones más allá de lo académico (NZ, 4\_12\_2020).



La expresión anterior deja entrever cercanías y alejamientos, que derivan en su sentir y percepción de la comunidad a la que empieza a aproximarse y con ello a su cultura profesional.

En este mismo sentido, en cuanto al relacionamiento, no puede dejarse de lado, las tensiones que se presentan con otros colegas profesores, quizás en términos de resentimientos con quienes, para el caso particular, también participaron en el concurso docente, pero no fueron seleccionados,

(...) creo que también se puede experimentar un poco el resentimiento contrario y es que, la gente que no ha logrado pasar a la misma [convocatoria], a la que uno pasó, o a otras convocatorias sienten que es injusto que ellos no hayan pasado y uno si, entonces eso deteriora las relaciones (FM, 18\_11\_2020).

### 3.3 VINCULACIÓN LABORAL... OTRAS POSIBILIDADES

Desde sus experiencias, los profesores dialogan y expresan consideraciones sobre el cambio de rol que algunos experimentaron en su vinculación laboral sobre todo aquellos que han estado laborando en el Alma Mater bajo distintas modalidades (cátedra u ocasional) y que hoy perciben cómo a pesar de desempeñar actividades similares a las que desarrollaban antes, hoy reciben más y mejores garantías en términos de tiempo, respaldo profesional e ingreso salarial.

(...) acá en la U del V... Escenario distinto, aunque similar, con las ventajas por su puesto, de contar con una oficina propia, tener asegurado el salario y prestaciones laborales en todo el año, sin las inquietudes que en materia de contratación nos inquietan, cuando en la ocasionalidad, por hora cátedra, o como profesor contratista, se tiene [...] Una relación contractual distinta, que va no solo de las garantías laborales que se adquieren, sino que se combina con las formas de participación en los claustros de profesores y las formas de interacción con la administración universitaria en todos sus niveles de gestión. Además de tener posibilidades más amplias con la investigación y el respaldo que la Universidad ahora me da para hacerla, además de las otras posibilidades que traerá la extensión... Sumado a todo esto, el hecho, que no es menor, de poder poner en mi plan de trabajo, todo lo que regularmente hacía en mi vida académica de manera generosa y adicional e incluso ad honorem... Y aunque de todas maneras se hagan cosas agregadas, el argumento sólido de lo desbordado que ya está el plan de trabajo, puede ayudar a librarse de obligaciones que no se tenga por qué asumir, pero que antes en mi caso particular, no me hubiera atrevido a rechazar... (EC, 21\_07\_20).

(...) yo me siento realmente y sin exagerar, así lo he dicho en muchos espacios, como que yo me haya ganado una lotería permanente, o sea, yo me gané una lotería por méritos, pero, me gané una lotería para toda la vida; porque esto trasciende y el profesor E. lo puso sobre la mesa, uno está trabajando y uno lo hace con amor con pasión y con todo, pero, es que las garantías personales que eso da, la vinculación, eso es otro cuento (NZ, 21\_07\_20).

Pasar de contratos parciales a la vinculación de planta en la Universidad es reconocida con un sentimiento de orgullo, reafirmación de su labor profesional, satisfacción personal y también de estabilidad económica. Los participantes coinciden en manifestar las posibilidades que ofrece su vinculación para continuar desarrollando lo que hacen, ampliando su radio de acción en la comunidad académica y que también puede ser leído como indicio de la construcción y proyección de su identidad profesional docente.

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

Con todo lo referido, podemos decir que, como resultado de esta aproximación a los relatos de los profesores principiantes universitarios que participaron de la investigación, se denotan una serie de aspectos que hacen parte de la cotidianidad del oficio profesoral, experiencias que se plasmarán en sus propias trayectorias formativas como profesorado universitario, desde los momentos iniciales de labor y aproximación al campus universitario, cargadas de miradas llenas de expectativas por la “nueva” oportunidad laboral que se les presenta. Asimismo, afloran recuerdos de las primeras sesiones de clase, las personas que ayudaron de una u otra manera a acercarse a la universidad, las relaciones que se van tejiendo con la comunidad profesoral e igualmente con la comunidad estudiantil, vínculos en algunos momentos, de modos estrictamente académicos, pero que también dejan leer otras posibilidades de relación.

Para este profesorado el reconocerse como profesor universitario vinculado, implica no solo una serie de cambios en su contratación laboral, sino en las maneras de verse a sí mismos como afortunados y con ventajas para desarrollar las funciones para las que han sido seleccionados, esto por cuanto empiezan a tener una mayor participación oficial, en las actividades institucionales propias de la Facultad a la que se integran, como lo es la pertenencia al claustro profesoral, tener la posibilidad de uso de una oficina propia, proponer sus propios proyectos de investigación, reconocimiento de todas sus actividades laborales en la asignación académica o plan de trabajo, entre otros aspectos, que ayudan a consolidar su estabilidad y posición frente a otros -colegas, directivos y estudiantes-, que decanta en su labor profesional. Se empieza entonces a tejer en ellos, una serie de experiencias que se traducirán en “saberes de experiencia”, experiencias formativas que posibilitarán no solo formas de comprensión de las dinámicas mismas de la Universidad a la que empiezan a pertenecer, sino también, constituirán sus formas de actuación en ella misma.

Con todo esto, se ratifica la importancia de facilitar momentos de reflexión con los profesores universitarios de reciente ingreso, para recuperar las experiencias a las que van asistiendo paso a paso en su cotidiano profesional y que irá marcando esas trayectorias docentes, imbricadas como se ha dicho y observado en sus propios relatos, por tensiones, experiencias y vivencias, que a su vez, terminarán por configurar sus propias identidades profesionales y profesorales, entre otros aspectos, porque no es posible presentar el quehacer docente de manera homogénea, sino múltiple, diversa y heterogénea, donde cada experiencia docente se constituye como una experiencia particular, que perfilará los propios modos de comportamiento y de actuación profesional no solo con sus estudiantes y colegas, en la facultad y universidad, sino con la sociedad en general.

#### AGRADECIMIENTOS

Este artículo forma parte del proyecto “Desarrollo profesional docente en educación superior: una alianza para avanzar en la comprensión de las trayectorias formativas de la Universidad de Antioquia (Colombia) y la Universidad Federal de Mato Grosso (Brasil)”, financiado por la Convocatoria programática 2018: Área de ciencias sociales, humanidades y artes. Universidad de Antioquia. (CODI 2018-23514)

#### REFERÊNCIAS

BENNER, L. **La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis**. 1. ed. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1998. 256 p.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. Magis, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 1, n. 2, 2009. 12 p. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3387>.

CONTRERAS, J.; PÉREZ, N. **La experiencia y la investigación educativa**. En Contreras J. y Pérez N. (Comp) 2010. 65 p. Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.

FONDÓN, I., AYORA, M., SARMIENTO, A. Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria. **Formación Universitaria**, v. 3, n.2, 2010, 7 p.

FEIXAS, M. **El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona**. 2002. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultat Ciències de l'Educació Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <https://revistas.um.es/redu/article/view/11821>

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional**. 7. ed. España: Editorial Grao. 2007.

LARROSA, J. **Experiencia y pasión. En Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel**. España, Barcelona: Laertes, 2003.

MARÍN, V. **El inicio de la vida profesional del docente universitario. Hacia la determinación de los elementos que marcan la socialización del profesor universitario principiante**. 2005. 18 p. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/28102801\\_El\\_inicio\\_de\\_la\\_vida\\_profesional\\_del\\_docente\\_universitario\\_hacia\\_la\\_determinacion\\_de\\_los\\_elementos\\_que\\_marcan\\_la\\_socializacion\\_del\\_profesor\\_universitario\\_principiante](https://www.researchgate.net/publication/28102801_El_inicio_de_la_vida_profesional_del_docente_universitario_hacia_la_determinacion_de_los_elementos_que_marcan_la_socializacion_del_profesor_universitario_principiante)

MAYOR, C. Los problemas y necesidades de los profesores principiantes universitarios. Bordón: **Revista de pedagogía**, v. 48, n. 1, 1996, 24 p.

MINGORANCE, P.; MAYOR, C.; MARCELO, C. El primer año en la Universidad: análisis de problemas de profesores principiantes. **Revista de Enseñanza Universitaria**, v. 5, 1993, 17 p.

NASCIMENTO, V.; DAIBEM, A. M.; ANJOS, M F. Conflictos en las relaciones de trabajo entre profesores universitarios. En **Revista Bioética**. v. 24, n. 7. 2019. 8 p.

SANCHEZ, M.; MAYOR, C. Los profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. 2006. 30 p. En **Revista de Educación**. Universidad de Sevilla. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/28119464\\_Los\\_jovenes\\_profesores\\_universitarios\\_y\\_su\\_formacion\\_pedagogica\\_claves\\_y\\_controversias](https://www.researchgate.net/publication/28119464_Los_jovenes_profesores_universitarios_y_su_formacion_pedagogica_claves_y_controversias)

SOLEDAD, V. El trabajo docente universitario como práctica relacional sujetos, saberes e instituciones. En **Educación, lenguaje y sociedad**, v. 14. 2017. 35 p.

SOLEDAD, V. El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. En **Perfiles educativos**, v. 153. 2016. 14 p.

TARDIF, M. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. 1. ed. Madrid: Narcea. 2004. 238 p.

URIBE, J. Educación, ética y finitud. Una entrevista a Joan-Carles Mèlich. **Uni-pluriversidad**, v. 15(2). 2015. 7 p.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **El ABD y D de la formación docente**. Madrid: Narcea. 2015.

