

El Currículo Vitae: Un acercamiento a las trayectorias de formación continua de profesores universitarios

Patricia María Escobar Cáceres¹

¹ Departamento de Educación Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. pmescobar@pucp.edu.pe

Resumen. El artículo constituye parte de un trabajo de investigación doctoral por lo que este se centra únicamente en la revisión de currículos vitae (CV) como punto de partida para el acercamiento al estudio en profundidad de trayectorias de formación continua de profesores universitarios de una universidad particular de Lima, Perú. El objetivo es describir las trayectorias de formación continua de 22 profesores universitarios a través de un documento público como son los CV teniendo en cuenta las posibilidades y limitaciones que tiene este tipo de documento. El trabajo demuestra finalmente que el CV constituye un documento complementario y valioso para el análisis de trayectorias profesionales docentes, pero que tiene que ser necesariamente complementado con otras técnicas metodológicas de investigación cualitativa.

Palabras clave: currículo vitae; trayectorias de formación continua; profesores universitarios.

The Curriculum Vitae: An approach to the trajectories of continuous training of university teachers

Abstract. The article is part of a doctoral research work so it focuses only on the revision of curriculum vitae (CV) as a starting point for the approach to the in-depth study of continuing education trajectories of university professors from a particular university of Lima Peru. The goal is to describe the trajectories of continuous training of 22 university professors through a public document such as CVs, taking into account the possibilities and limitations of this type of document. The article finally shows that the CV constitutes a complementary and valuable document for the analysis of professional teaching trajectories, but that it must necessarily be complemented with other methodological techniques of qualitative research.

Keywords: curriculum vitae; continuing education trajectories; university teachers.

1 Introducción

La presente investigación constituye la primera parte de una investigación doctoral centrada en las trayectorias de formación continua de los profesores universitarios y la construcción de su conocimiento profesional. Uno de sus objetivos específicos es describir las trayectorias de formación continua de los docentes universitarios del cual se desprende el presente artículo. Se entiende por trayectoria a las experiencias de formación continua en el recorrido profesional del docente universitario a lo largo de la vida y que configuran itinerarios de formación que permiten que un docente pueda ampliar o perfeccionar sus competencias profesionales. Para ello se utiliza el análisis del currículo vitae (CV) para una primera aproximación a la trayectoria del profesor universitario que luego será complementada con entrevistas semiestructuradas para los casos seleccionados. Para efectos del artículo sólo se presenta los primeros resultados de análisis del contenido de los CV.

2 Uso del Currículo Vitae (CV) como fuente de información

Se abordará al CV como documento social y luego como fuente de información para analizar las trayectorias de personas y especialmente las trayectorias profesionales, precisaremos algunas fuentes que han utilizado el CV como fuente primaria y quienes otros como complementaria. También precisaremos los alcances y limitaciones sobre su uso desde la literatura empírica. Y, concluiremos este apartado explicando el uso del CV para la presente investigación.

2.1 El currículum vitae (CV) como documento social

El CV es un documento social típico de la modernidad donde se plasma casi todos los acontecimientos significativos de lo académico y la historia laboral de una persona. Gorbea-Portal & Cubells-Nonell (2009) señalan que el curriculum vitae significa literalmente “*carrera de la vida*” y como tal presenta el conjunto de experiencias laborales, académicas y educacionales de una persona a lo largo de la vida. Y en el caso de un profesional, investigador o docente “se describe el camino de su formación y sus éxitos profesionales” (p. 12). Jaramillo, Lopera & Albán (2008) precisan que el CV constituye un documento histórico que permite visualizar la secuencia evolutiva de los puestos de trabajo, duración del empleo, intereses, artículos entre otros de un profesional. Por lo tanto, los CV reflejan tanto las trayectorias de carrera como los resultados y características específicas de las mismas.

2.2 El Currículo vitae (CV) como fuente de información para investigaciones sobre los profesionales

El pionero en el uso de los CV para la investigación son Dietz et. al. (2000) quienes señalan que además de ser un claro indicador del trabajo acumulado de un investigador y constituir una fuente de datos longitudinales, es en sí mismo, una representación del valor del conocimiento. Estos autores utilizan el CV para examinar las trayectorias profesionales de científicos e ingenieros y así evaluar sus carreras académicas. En la literatura revisada encontramos estudios que han usado el CV como fuente primaria y quienes lo han usado como fuente complementaria, por otro lado, también se precisan los alcances y limitaciones de su uso. Los investigadores han utilizado el CV como fuente primaria de datos empíricos para examinar la actividad del investigador. Por ejemplo: a) para evaluar el impacto de la movilidad de investigadores en el rendimiento y la productividad de la investigación, el caso del programa Ramón y Cajal de España (Cañibano, Otamendi & Andújar, 2008); b) para evaluar el impacto de centros (Institutos Nacionales de Salud) en las trayectorias de jóvenes investigadores clínicos y para ver políticas de investigación (Gaughan, 2009); c) para estudiar las carreras de los autores de revistas en el campo de la administración educativa (Oplatka, 2010); d) para comparar producción, publicación, colaboración y velocidad de las becas de científicos afiliados a un centro y no afiliados (Gaughan & Ponomariov, 2008) y e) para la modelación de carreras académicas y científicas (Jaramillo, Lopera & Albán, 2008). Existen otros estudios con uso del CV como método complementario, es decir, como apoyo de otros métodos. Por ejemplo: Dietz et al, (2000) y Bawazeer & Gunter (2016) confirman como el CV proporciona información vital de soporte al trabajo narrativo, por lo que el CV se puede utilizar para facilitar la comprensión de las trayectorias profesionales y los cambios en la productividad de la investigación. Sandström (2009) combina el CV y el análisis bibliométrico para comparar movilidad, género e investigación de investigadores senior. Por otro lado, Bawazeer & Gunter (2016) estudian las biografías profesionales de mujeres líderes que ocupan posiciones senior en educación superior en Arabia Saudita y usan el CV como método complementario y aportan metodológicamente al tema demostrando como el CV no es únicamente un repertorio de hechos codificados e historias, sino que también lo habilita para usarlos en métodos narrativos. Finalmente, Demuth (2013) utiliza como documento de trabajo “*de segundo orden*” el CV de los docentes universitarios para corroborar alguna idea o situación durante las entrevistas realizadas, todo ello en el marco de su tesis doctoral. Estos estudios empíricos demuestran que se reconoce la importancia del CV como fuente de información en una muy variada gama de estudios y en particular, el tema de nuestro interés, las trayectorias profesionales.

3 Metodología

3.1 El estudio de caso como alternativa metodológica

Se decide por el método estudio de casos ya que busca la comprensión de una singularidad, más que la explicación causal por una generalización. Stake (1998) lo define como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11); mientras que Simons (2011) lo señala como un “proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno que se haya escogido, y de generación de conocimientos...”(p.39) cuya finalidad es generar una comprensión exhaustiva del caso o casos. Por su lado, Yin (2003) define el estudio de caso como el estudio de un fenómeno en su auténtico contexto, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes. Finalmente, Creswell & Poth (2018) lo definen como una aproximación cualitativa del investigador para explorar una vida real a lo largo del tiempo mediante una recopilación de datos detallada y profunda que involucre múltiples fuentes de información. Las cuatro definiciones sobre estudio de casos tienen en común el compromiso de estudiar una situación o un fenómeno en su contexto “real” y de interpretar la complejidad: las trayectorias de formación continua de los docentes universitarios. Según el número de casos, se trata de casos múltiples o múltiple caso incrustado (Yin, 2003) o caso colectivo (Stake, 1998), en nuestra investigación sobre las trayectorias de formación continua de los docentes universitarios. Si bien el multicaso se considera normalmente con el interés de estudiar las convergencias y divergencias entre los casos, y con una intención comparativa. También resulta interesante estudiar las peculiaridades que caracterizan cada caso (sin entrar en comparaciones) o cada grupo de casos, comprendiendo o interpretando las singularidades de cada contexto, situación o escenario en el que se desarrolla cada docente universitario. Por lo señalado anteriormente, consideramos que el caso que estudiamos en la presente investigación abordará:

- un **proceso**: las trayectorias de formación continua de los profesores universitarios
- con un **alcance específico**: profesores de los departamentos de humanidades y derecho de una universidad privada de Lima.
- un **caso contemporáneo** ya que los profesores continúan ejerciendo su rol docente y hoy en día el tema de la docencia universitaria es de importancia no solo nacional sino internacional.
- un **caso múltiple incrustado** (Yin, 2003), ya que el gran contexto es la Universidad, los contextos concretos son cada uno de los departamentos y las diferentes unidades de análisis lo constituyen, cada uno de los profesores en estudio.

3.2 Presentación del contexto de la Universidad Particular

El contexto de nuestra investigación es una universidad privada de Lima con 101 años de creación que está conformada por 12 facultades, dos estudios generales y una escuela de posgrado que albergan a 27, 682 estudiantes distribuidos entre las 53 especialidades y 146 programas de posgrado que ofrece y 15 departamentos académicos. Cuenta con 844 docentes ordinarios y 1583 docentes contratados. (página web institucional). Es pertinente explicar la distribución de los docentes: la primera distinción que la Universidad establece es la condición de los profesores: nombrados o contratados; la segunda distinción es la categoría académica de los docentes nombrados: principales, asociados y auxiliares; y, finalmente la tercera distinción es el régimen de dedicación de los profesores en la Universidad que puede ser de tiempo completo (TC), de tiempo parcial convencional (TPC) o de tiempo parcial por asignaturas (TPA). Los profesores TC dedican a la Universidad 40 horas semanales dedicadas a la enseñanza de asignaturas, asesoramiento a alumnos, investigación

científica, cumplimiento de comisiones específicas y demás funciones inherentes a su condición de profesor universitario. Los profesores TPC dedican 20 horas semanales a la Universidad y desarrollan labores similares al docente TC. Los profesores TPA son aquellos cuya actividad académica se centra en la enseñanza de una o más asignaturas hasta por un máximo de 19 horas semanales por semestre.

3.3 Uso del CV para la presente investigación

Se ha previsto la revisión y análisis de CV de docentes universitarios de los dos departamentos académicos con mayor número de docentes: humanidades y derecho. Para la revisión y análisis se ha previsto como instrumento una matriz de vaciado de los CV considerando los siguientes elementos:

- Datos Generales: edad, sexo, departamento académico al cual pertenece, tiempo dedicado a la docencia (en años), dedicación laboral (TC, TPC y TPA), categoría académica (auxiliar, asociado y principal).
- Formación académica: b1) de pre grado (bachillerato y licenciatura), b2) de posgrado (master, maestría, doctorado y postdoctorado). En cada uno de los casos se registra el nombre de la titulación, nombre y país donde lo obtuvo (nacional y/o internacional), así como la fecha de culminación.
- Formación continua: c1) actividades de larga duración, c2) actividades de corta duración. Para ello se utiliza el rango de horas que establecen los reglamentos existentes en la institución del estudio: diplomaturas: mayor/o igual a 120 horas, cursos de especialización mayor a 50 horas (larga duración) y cursos u otros menor a 50 horas (corta duración).
- Cargos desempeñados en la universidad (indicando fecha de inicio y fin de la labor).
- Becas y pasantías de estudio: durante su formación académica o continua.

3.4 Selección de los casos particulares para el análisis de los CV

Para seleccionar los casos se ha decidido trabajar con dos departamentos académicos, entre los que tienen mayor número de docentes: departamento de humanidades (472 docentes) y departamento de derecho (361 docentes). Los criterios para seleccionar a los docentes fueron:

- Ser docente nombrado como tiempo completo (TC), medio tiempo (TPC) o por horas (TPA), por lo que se excluye a los docentes contratados y a los jefes de práctica. Con ello tenemos: departamento de derecho (143 docentes) y departamento de humanidades (101 docentes) haciendo un total de 244 docentes.
- Ser docente “experimentado”, término opuesto a profesor “novel” o “principiante”. Sobre este último caso existen ya diversos estudios que destacan la importancia de realizar un trabajo de inducción, acompañamiento y/o tutoría a los que recién se inician en la carrera docente (Marcelo & Vaillant, 2009; Vaillant & Marcelo, 2015). Con respecto al docente “experimentado”, el cual es foco de atención de la presente investigación es pertinente precisar que la literatura ofrece diversas definiciones al respecto centrada la mayoría de ellas en los años de experiencia docente. La clasificación más conocida es la de Huberman (1995) que establece el ciclo de vida del docente en cinco etapas circulares, no fijas y flexibles: 1) De 1 a 3 años: fase de introducción o acceso a la carrera considerado periodo de “supervivencia y descubrimiento”, 2) De 4 a 6 años: fase cuando se alcanza una sensación de “estabilización”; 3) De 7 a 18 años: es la fase de la consolidación pedagógica que lleva a intentos de incrementar el impacto en el aula, por ello se denomina de “experimentación” y “activismo”; 4) De 19 a 30 años: de “serenidad” y “conservadurismo”; 5) De 31 a 40 años: de “distanciamiento”.

Otras clasificaciones son las de Umruh y Turner (1970) citada por Huberman, Thompson & Weiland (2000) que considera tres estadios: a) periodo inicial de docencia (1 a 6 años), b) adquisición de seguridad (6 a 15 años) y c) periodo de maduración (15 a más años). Finalmente, Debowski (2017) habla de tres etapas en el ciclo del docente universitario: a) inicio de carrera “*early career academic*”, b) mitad de carrera “*mid-career academic*” y, c) avanzada carrera “*senior academic*”. Considerando el interés de nuestro estudio nos apoyaremos en las clasificaciones antes presentadas para establecer tres categorías basadas únicamente en los años de experiencia docente: a) Menor experiencia docente (de 1 a 5 años); b) Experiencia intermedia (de 6 a 15 años), y, c) Mayor experiencia (más de 16 años). Dado que sobre el primer grupo ya existen diversas investigaciones nos centraremos en las dos últimas categorías, es decir, en docentes que se han consolidado en la docencia universitaria, por lo que el criterio de inclusión será: docentes que tengan 6 años o más de experiencia en la docencia universitaria. De los 244 docentes que cumplen con el criterio de ser docente nombrado, los que cumplen con el criterio de ser docente “experimentado” se tiene 79 en el departamento de humanidades y 98 en el departamento de derecho.

- En la medida de lo posible se procurará tener una cuota equitativa de género considerando los recientes estudios al respecto donde se hace evidente la desigualdad de oportunidades académicas y profesionales entre hombres y mujeres (Alcazar & Balarín, 2018).

3.5 Inicio de contacto con los profesores universitarios

El contacto con los profesores que cumplen con los criterios antes descritos se inicia a través de un correo electrónico para invitarlo a participar de la investigación; además, se les solicita que con el envío del CV envíen la firma del protocolo de consentimiento informado para el uso de la información y asegurar la confidencialidad de la información. Por lo tanto, la selección de los docentes será inicialmente por conveniencia, es decir, docentes que acepten participar voluntariamente del estudio enviando su CV. Y, luego será complementado por un muestreo teórico, también denominado intencionado, basándonos en las necesidades de información detectadas en los primeros resultados “las decisiones de muestreo no se toman formalmente ni con antelación, sino a medida que la investigación avanza sobre el telón de fondo de la recogida y el análisis continuo de los datos” (Flick, 2015, pp.48). De los 177 docentes, aceptaron participar 22 profesores distribuidos de la siguiente manera, ver tabla 1.

Tabla 1. Distribución de los profesores universitarios

Docentes según sexo	Departamento de Humanidades	Departamento de Derecho	Total general
Hombres	11	05	22 docentes
Mujeres	04	02	
Total	15	07	

3.6 Caracterización de los profesores universitarios:

La primera tarea ha sido la codificación de los docentes con el propósito de guardar la confidencialidad de la información. Los códigos empleados se explican a continuación en la Tabla 2:

Tabla 2. Codificación de los CV de los profesores universitarios

P	Profesor
Nro secuencial	1, 2, 3...
H, D	H = profesor del departamento de Humanidades D = profesor del departamento de Derecho

Sexo: H y M	H = profesor M = profesora
Ejemplos: P7DM= profesora Nro 7 del departamento de Derecho P14HH= profesor Nro 14 del departamento de Humanidades	

La edad promedio de los profesores del departamento de derecho es de 48 años. El 72% son docentes principales y de tiempo completo, mientras que sólo dos docentes son asociados y de tiempo parcial por asignaturas. Mientras que la edad promedio de los profesores del departamento de humanidades es de 52.8 años, siendo sólo cuatro las mujeres, coincidentemente la de menor edad (39 años). El promedio de edad de este grupo es mayor al grupo de profesores de derecho. El 66.6% son docentes principales mientras que sólo tres docentes son asociados y dos son auxiliares. Sólo un docente es de tiempo parcial por asignaturas y todos los demás son tiempos completos.

El grupo de docentes tiene un promedio de 22.8 años de dictado en la universidad y en la docencia ordinaria un promedio de 16.5 años. Al analizar la distribución de profesores por años de trabajo como docente ordinario se observa que el 50% de los profesores tiene entre 21 y 30 años de ejercicio como docente ordinario. En el caso de los profesores del departamento de humanidades, se observan que el 53% de los docentes (P2HH, P10HM, P11HH, P15HM, P8HH, P14HH, P5HH y P7HM) se iniciaron en la docencia como jefes de práctica y han llegado a ser docentes principales a tiempo completo, salvo dos de ellos (P7HM y P8HH). El promedio de años como profesores contratados es de 7 años, sin embargo, encontramos seis casos que superan el promedio (P9HH, P5HH, P12HH, P6HH, P1HH, P7HM) siendo el caso P12HH el profesor con más años como profesor contratado (16 años), recién en los dos últimos años ha pasado a ser profesor auxiliar tiempo completo. Los profesores con más años de edad y más años de docencia universitaria son los que han pasado más tiempo para ascender en las categorías. Con respecto a los años de docencia universitaria existen coincidencias en la mayoría de los casos con la edad de los profesores, es decir, a mayor edad, mayores años de docencia universitaria y a menor edad, menos años de docencia universitaria.

4 Análisis de los CV de los profesores universitarios

4.1 Formación académica: pregrado y posgrado

En el caso de los profesores de derecho, se encuentra que, de los siete profesores, seis son abogados egresados de la universidad donde ejercen la docencia, salvo el caso P2DH que proviene de una universidad particular de provincia. Con respecto a los estudios de maestría, encontramos que 6 de ellos han seguido sus estudios de maestría vinculada a su carrera de origen en la misma casa de estudios, salvo uno de ellos. El caso P4DH siguió estudios de maestría, pero no ha llegado a sustentar su tesis que acredita el final de esa etapa. Y, en el caso P7DM además tiene un master en una universidad española. Con respecto a los estudios de doctorado, sólo cuatro de ellos tienen el título de doctor, dos profesores con títulos en universidades europeas de Italia y España y dos de ellos con títulos en la misma Universidad. Otros dos profesores tienen ya sus estudios concluidos, pero sin tesis (P1DM y P7DM) coincidentemente ambas mujeres y sólo un caso (P6DH) se encuentra en estudios de doctorado. Para el caso de los profesores de humanidades, se tiene que, de los quince profesores, doce son bachilleres o licenciados en humanidades (filosofía, historia, lingüística y literatura) egresados de la universidad donde ejercen la docencia y dos de ellos son ingenieros (ingeniero geógrafo y bachiller en ingeniería industrial), siendo uno de ello el único egresado de una universidad diferente en la cual ejerce la docencia. Cuatro de los casos han seguido estudios de educación en sus especialidades: P2HH y P8HH son licenciados en educación con especialidad de

lengua y literatura en el primer caso y en historia y geografía en el segundo caso. El profesor P3HH y P11HH tienen estudios concluidos de educación en la especialidad de historia y en la especialidad de lengua y literatura respectivamente. Sólo dos profesores de los quince no tienen estudios de maestría (P7HM y P12HH), los otros trece profesores las tienen en un área similar a su carrera de origen salvo la profesora P13HM que, siendo bachiller en ingeniería industrial, su segunda maestría es sobre manejo de la información. Es pertinente señalar que siete de los trece profesores han obtenido su grado de magister o master en el extranjero, sea en países como España, Alemania, Inglaterra, Estados Unidos. Con respecto a los estudios de doctorado, trece de los quince profesores tienen el título de doctor y salvo en tres casos que lo han obtenido en el Perú (dos en la universidad donde ejercen la docencia y en un caso en una universidad nacional del país), el resto lo ha obtenido en universidades europeas de España, Inglaterra y Alemania; universidades americanas de Estados Unidos y en un caso de Universidad Mexicana. Solo un profesor P8HH tiene sus estudios concluidos de doctorado y la profesora P13HM que no tiene estudios doctorales.

4.2 Formación continua: larga duración y corta duración

Para facilitar el análisis de la trayectoria en la formación continua se ha clasificado las diversas actividades según la temática: a) actividades vinculadas a su saber disciplinar, b) actividades vinculadas a su saber didáctico-pedagógico; c) actividades vinculadas a la gestión universitaria, y d) actividades vinculadas a otras temáticas. En la tabla 3 se puede observar que las actividades vinculadas a su saber disciplinar y a su saber didáctico pedagógico en el caso de los profesores de derecho concentran el mismo número de actividades (26), siendo las de corta duración en ambos casos las de mayor número. Los docentes P5DH y P6DH presentan el mayor número de actividades de formación continua, siendo en el primer caso mayoritariamente en el saber didáctico pedagógico a diferencia del otro profesor cuyas actividades se concentran principalmente en el saber disciplinar. El profesor P5DH es el docente principal más joven del grupo y con mucho interés por la enseñanza universitaria, aspecto que se evidencia en los múltiples cursos llevados vinculados a metodologías de enseñanza, tecnologías aplicadas a la educación y comunicación docente-estudiante. Hay que tener presente que el profesor P6DH si bien tiene el mayor número de actividades de formación continua, se desempeña como profesor asociado TPA por siete años consecutivos y se encuentra actualmente realizando sus estudios de doctorado.

Tabla 3. Tipos de actividades de formación continua de los profesores de derecho

Tipos de actividades	Duración	P1D	P2D	P3D	P4D	P5D	P6D	P7D	Total
		M	H	H	H	H	H	M	
Saber disciplinar	Larga		1	1	1		5	2	10
	Corta			4		3	4	5	16
Saber didáctico pedagógico	Larga	1			1		3		5
	Corta	1		1	1	12	5	1	21
Gestión universitaria	Larga	1							1
	Corta							2	2
Otras temáticas	Larga			1			1		2
	Corta					1		2	3
Total		3	1	7	3	16	18	12	60

Todas las actividades de los profesores vinculadas al saber pedagógico disciplinar se han realizado en la misma Universidad donde laboran. Mientras que las actividades vinculadas con su saber disciplinar ha sido mayoritariamente en el exterior: Chile, Estados Unidos, Italia, Costa Rica, España, Brasil.

En la tabla 4 se puede observar a los docentes del departamento de humanidades donde las actividades vinculadas a su saber didáctico pedagógico concentran el mayor número de actividades

(28) frente a las de saber disciplinar (16), siendo las de corta duración en ambos casos las de mayor número. Las docentes P7HM y P13HM presentan el mayor número de actividades de formación continua, siendo en ambos casos mayoritariamente en el saber didáctico pedagógico, aunque la docente P7HM también evidencia formación continua en el saber disciplinar. Ambas profesoras entre el grupo de docentes con menos años de docencia universitaria, una de ellas profesora auxiliar y la otra asociada. Resulta relevante que seis docentes (P1HH, P5HH, P8HH, P12HH, P14HH y P15HM) no registren ninguna actividad de formación continua en su CV ni en el saber disciplinar ni en el saber didáctico pedagógico. Cuatro de ellos son profesores principales y uno asociado y otro auxiliar.

Tabla 4. Tipos de actividades de formación continua de los profesores de humanidades

Tipos de actividades	Saber disciplinar		Saber didáctico pedagógico		Gestión universitaria		Otras temáticas		Total
	Larga	Corta	Larga	Corta	Larga	Corta	Larga	Corta	
P1HH									
P2HH		1							1
P3HH				1					1
P4HH	2	3						2	7
P5HH									
P6HH		2		3					5
P7HM		5		6	1			1	13
P8HH									
P9HH				3					3
P10HM		3		2					5
P11HH				3					3
P12HH									
P13HM				10			1		11
P14HH									
P15HM									
Total	2	14		28	1		1	3	

Todas las actividades de los profesores vinculadas al saber pedagógico disciplinar se han realizado en la misma Universidad donde laboran. Mientras que las actividades vinculadas con su saber disciplinar ha sido mayoritariamente en el exterior: México, España, Chile, Estados Unidos.

4.3 Becas

En el caso de derecho, de los siete profesores, cinco de ellos han recibido algún tipo de beca de estudios sea para maestrías o doctorados o incluso becas para pasantías como docentes universitarios. La excepción la constituyen las dos profesoras del grupo sin ningún tipo de beca por lo menos declarada en su CV. El profesor P4DH es el docente con mayor cantidad de becas recibidas desde el año 2001 hasta la fecha (8 becas, la mayoría de ellas de investigación en Alemania y Suiza y una para la realización de su doctorado en España). El segundo caso es el profesor P5DH con cinco becas, una para sus estudios de maestría y las otras cuatro para movilidad de profesores a España. El tercer caso es el profesor P2DH con tres becas, una para España y las otras dos para Estados Unidos. De los quince profesores del departamento de humanidades, sólo tres declaran en su CV el haber recibido algún tipo de beca de estudio principalmente para maestrías o doctorados. El profesor P6HH beca de estudios doctorales en Estados Unidos; el profesor P14HH dos becas una del Consejo Británico para sus estudios de maestría y otra beca Fullbright para sus estudios doctorales en Estados Unidos. Finalmente, la docente P7HM una beca Reina Sofía.

5 Conclusiones

Con respecto a la formación continua propiamente dicha se encuentran a profesores que supuestamente no han pasado por ninguna actividad de formación continua (según lo declarado en el CV) y aquellos que tienen una destacada participación en actividades de formación continua sea de carácter disciplinar o pedagógico. Los profesores registran en el CV principalmente su formación disciplinar y en menor medida su formación pedagógica, con lo cual tendríamos que preguntar a los docentes las razones de ello. Un elemento también a analizar es el factor edad y tiempo en la docencia universitaria considerando, sobre todo, que nuestro criterio de inclusión, fue trabajar con profesores con 6 años o más de docencia, sin embargo, al momento de realizar la trayectoria de docencia universitaria encontramos que el promedio de años en el dictado de nuestros profesores informantes es de 22.8 y el promedio de años en la docencia ordinaria es de 16.5. Por lo que, será necesario buscar expresamente profesores que se encuentren entre el rango de 6 y 10 años en la docencia ordinaria.

A pesar de la reducida cantidad de CV de profesoras mujeres se vislumbra una diferencia en las trayectorias de formación continua con lo cual se hace necesario recoger mayor cantidad de CV de profesoras con el objetivo de contar con una muestra representativa de las mismas.

Finalmente, se hace necesario complementar la información que proporcionan los CV con otra técnica como la entrevista semiestructurada o a profundidad para confirmar la información que se detalla en los CV o para preguntar por aquello que no se registra en este tipo de documento y que constituye parte de la trayectoria de formación continua de los profesores universitarios.

Alcances y limitaciones en el uso del CV como fuente de información

Sin embargo, también es importante señalar algunos problemas prácticos y metodológicos presentes en este estudio y señalados también por otros investigadores y sobre los cuales hay que seguir trabajando:

- Acceso y disponibilidad de los CV: Gaughan & Ponomariov (2008) precisan la imposibilidad de usar el internet como fuente fiable para recojo de CVs por lo que recomienda solicitarlos por mail a los sujetos a investigar dada la dificultad en la disponibilidad y obtención de los mismos, aspecto que se tomó en cuenta para la presente investigación.
- Heterogeneidad de los formatos: La principal problemática de los CV es la falta de normalización, es decir, de una estructura común, de un formato estándar que permita analizarlos adecuadamente y constituirse en una fuente de información, (Gorbea-Portal & Cubells-Nonell, 2009; Cañibano y Bozeman, 2009; Dietz et. al. 2000), aspecto que confirmamos en la revisión de los 22 CV.
- Información perdida e información autoreportada: Sandström (2009), Cañibano & Bozeman (2009) y Dietz et. al (2000) señalan la dificultad que algunos CVs estén condensados o “truncados”, es decir, no contengan toda la información necesaria para el estudio con lo cual se hace necesario completar la información mediante otras fuentes.
- Codificación de la data: Cañibano y Bozeman (2009) así como Dietz et. al. (2000) coinciden en que codificar el CV para el posterior análisis de datos implica un trabajo enorme y que exige mucho cuidado por parte de la persona que codificará la información. Dietz et. al. (2000) sugieren elaborar un protocolo de codificación preliminar revisando una muestra de CV para identificar problemas y posibles soluciones. En la presente investigación, se revisaron tres CV de profesores con la matriz como piloto.

Referencias

- Alcazar, L. & Balarín, M. (eds.) (2018). *Desigualdad en la academia: mujeres en las ciencias sociales peruanas*. Lima: Grupo Sofía y GRADE. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5812/Desigualdad%20en%20la%20academia%20mujeres%20en%20las%20ciencias%20sociales%20peruanas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bawazeer, W. & Gunter, H. (2016). Using the Curriculum Vitae in Leadership Research. *Management in Education*, 30(2), 74-78. <https://doi.org/10.1177/0892020615625364>
- Cañibano, C. & Bozeman, B. (2009). Curriculum vitae method in science policy and research evaluation: the state-of-the-art. *Research Evaluation*, 18(2), 86-94. Doi: 10.3152/095820209X441754
- Cañibano, C., Otamendi, J. & Andújar, I. (2008). Measuring and assessing researcher mobility from CV analysis: the case of the Ramón y Cajal programme in Spain. *Research Evaluation*, 17(1), 17-31. <https://doi.org/10.3152/095820208X292797>
- Creswell, J. & Poth, Ch. (2018). *Qualitative Inquiry Research Design. Choosing among five approaches*. Fourth edition. California: SAGE Publications
- Demuth, P. (2013). *La construcción del conocimiento didáctico en profesores universitarios*. (Tesis doctoral. Universidad de Sevilla). Recuperada de: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/60778/2013demutlacon.pdf?sequence=1>
- Dietz, J., Chompalov, I., Bozeman, B., O'Neil, E., & Park, J. (2000). Using the curriculum vita to study the career paths of scientists and engineers: An exploratory assessment. *Scientometrics*, 49(3), 419-442. <https://doi.org/10.1023/A:1010537606969>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Gaughan, M. & Ponomariov, B. (2008). Faculty publication productivity, collaboration, and grants velocity: using curricula vitae to compare center-affiliated and unaffiliated scientists. *Research Evaluation*, 17(2), 103-110. <https://doi.org/10.3152/095820208X287180>
- Gaughan, M. (2009). Using the curriculum vitae for policy research: an evaluation of National Institutes of Health center and training support on career trajectories. *Research Evaluation*, 18(2), 117-124, <https://doi.org/10.3152/095820209X441781>
- Gorbea-Portal, S. y Cubells-Nonell, V. (2008). HUMANINDEX®1: El currículum vitae como fuente de información en la obtención de indicadores científicos en Humanidades y Ciencias Sociales. *Revista General de Información y Documentación*, 19, 9-27. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/viewFile/RGID0909110009A/9126>
- Huberman, M. (1995). Professional Careers and Professional Development. En: Guskey, T. & Huberman, M. (eds.) *Professional Development in Education. New paradigms and practices*. (pp. 193-224). New York: Teachers College, Columbia University
- Huberman, M., Thompson, C. & Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En: Biddle, B., Good, T. & Goodson, I. *La enseñanza y los profesores I. La profesión a enseñar*. (pp. 19-98). Buenos Aires: Paidós
- Jaramillo, H., Lopera, C. & Albán, C. (2008). *Carreras Académicas. Utilización del CV para la modelación de carreras académicas y científicas*. Serie documentos. Universidad del Rosario. <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/11286/4671.pdf>
- Oplatka, I. (2010). The professoriate in the field of educational administration: Insights from an analysis of journal authors' curricula vitae. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 392-412 <https://doi.org/10.1108/09578231011041071>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea
- Sandström, U. (2009). Combining curriculum vitae and bibliometric analysis: mobility, gender and research performance. *Research Evaluation*, 18(2), 135-142. <https://doi.org/10.3152/095820209X441790>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea
- Yin, R. (2003). *Case study research. Design and methods*. 3rd edition. Thousand Oaks, California: Sage