

## ALGUNOS FACTORES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DOCENTE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS. UN ESTUDIO DE CASO

### FACTORS THAT PROMOTE TEACHING DEVELOPMENT IN UNIVERSITY PROFESSORS: A CASE STUDY

VERÓNICA BOETA MADERA  
Universidad Marista de Mérida  
vboeta@marista.edu.mx

JESÚS ENRIQUE PINTO SOSA  
Universidad Autónoma de Yucatán  
psosa@correo.uady.mx

**Cómo citar:** Boeta Madera, V. y Pinto Sosa, J. E. (2017). Algunos factores que favorecen el desarrollo docente en profesores universitarios. Un estudio de caso. *Revista Educación y Ciencia*, 6(47), 20-31.

**Recibido:** 16 de enero de 2017; **Aceptado para su publicación:** 02 de marzo de 2017

#### RESUMEN

La evolución de la carrera docente del maestro universitario en México constituye un ámbito de investigación en desarrollo. Este estudio analizó algunos factores que favorecen el desarrollo profesional de los docentes de una universidad privada. Se presentan los resultados de una primera etapa de la investigación, de carácter cuantitativo, tipo encuesta, en donde participaron 107 profesores. Los hallazgos indican que el contacto con los estudiantes, la retroalimentación sobre la clase y la valoración del alumno sobre lo aprendido, son los aspectos que los profesores consideran como favorecedores de su desarrollo. No se obtuvieron diferencias significativas según la etapa de la carrera docente o la categoría de adscripción en cuanto a los elementos que favorecen la docencia, si bien los factores tienen distinta importancia dependiendo de la antigüedad del profesor.

**Palabras clave:** trayectorias, desarrollo profesional, etapas, carrera docente

#### ABSTRACT

The construction process of the teaching profession of a university teacher is an area of research in development. This study analyzed some of the factors that favor professional development in a group of 107 teachers of a private university. A quantitative methodology was used with a survey type design. The results show that the contact with the students, the feedback they give to the teachers and their appreciation of what they learn are the aspects that teachers consider as favoring to their development. There were no significant differences about the factors that favor professional development regarding the stage of the teaching career or the category of ascription, although it is shown that the factors have importance according to the seniority of the teacher.

**Keywords:** career paths, professional development, stages, teaching career

## ALGUNOS FACTORES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DOCENTE EN PROFESORES UNIVERSITARIOS

Las investigaciones sobre el ciclo de vida y carrera han demostrado que, en el desarrollo de las profesiones, al igual que en el proceso de evolución de los individuos suelen seguirse “secuencias” que caracterizan a un número amplio de casos, y que determinan el paso a un siguiente momento en el que el desempeño profesional idealmente debe ser más maduro, complejo y satisfactorio. Los primeros estudios al respecto, realizados por Donald Super (1962, en Osipow, 2008) en la década de los 60, revelaron que hay personas que se estabilizan pronto en su profesión, otras más tarde, y otras no llegan nunca a hacerlo (Feixas, 2004). De igual modo, Super delineó una serie de etapas o maxiciclos que caracterizaban a las carreras dentro de una misma profesión, aunque esto no significaba que los ciclos se experimentaran siempre en el mismo orden, ni que todos los miembros de una profesión atravesaran todas las secuencias (Huberman, 1996, en Biddle et al, 2000).

La vida profesional de los maestros no fue objeto de estudios científicos sociales sino hasta principios de los años ochenta y ha sido abordada desde perspectivas distintas. En los estudios narrativos de la carrera del maestro se destacan aquéllos con un enfoque psicológico en los que a su vez se pueden identificar dos ramas importantes: una que se centra en el período y dinámica de la elección de la carrera y la iniciación en la profesión, y otra que examina el desarrollo posterior de la carrera, la vida interior del profesor, y las revisiones en los distintos estadios de la vida, los roles y las actitudes en el trabajo (Huberman, 1996, en Biddle et al, 2000). Esta segunda vertiente es la visión participativa asociada con el trabajo de Donald Super y en la cual se ubican los estudios sobre las etapas de desarrollo profesional en la carrera docente.

Zabalza (2009) afirma que la persona del profesor es un elemento de gran impacto en su práctica docente, pues “los profesores enseñan tanto por lo que saben cómo por lo que son” (p. 69). Esto significa que la dimensión personal es un aspecto que debe ser considerado en los procesos de acompañamiento docente en general y de profesores universitarios en particular, y que según indica, involucra el conocimiento y abordaje de tres factores clave: los ciclos de vida del profesor universitario; la satisfacción personal y profesional, y la carrera docente universitaria, entendida ésta desde la perspectiva de proyecto de vida a corto, mediano y largo plazo.

La literatura de la que se dispone actualmente sobre el tema ha sido elaborada a partir de investigaciones realizadas con poblaciones de maestros de educación básica, que cuentan con una formación académica y profesional para dedicarse a la enseñanza, como es el caso de los estudios de Huberman (1990) con maestros de educación secundaria en Ginebra, y de modo más cercano los de Torres (2005) con profesores mexicanos. En contraste, el proceso que los maestros universitarios siguen para el desarrollo de su carrera docente, resulta un ámbito de investigación en desarrollo y del que todavía hay mucho por conocer, incluyendo lo relacionado con los profesores principiantes, pues como indican Bozu e Imbernón (2016), la mayoría de estas investigaciones se han llevado a cabo en los niveles de enseñanza no universitaria.

En este sentido, Mingorance (1993, en García-Valcárcel, 2001), encontró que el periodo de “iniciación” del docente universitario coincide con lo reportado por Huberman (1996) acerca de la fase de acceso a la carrera durante los tres primeros años. Pero queda aún un vacío en cuanto al conocimiento de lo que sucede en la trayectoria y desarrollo profesional de los maestros universitarios después de esta primera etapa, así como el conocimiento de aquellos aspectos que favorecen y/o limitan el desarrollo de su carrera.

El profesor universitario aprende a serlo mediante un proceso de socialización poco racional y consciente, el cual va imponiendo un prototipo de actitudes y prácticas docentes intencionadas. Asimismo, llega a desempeñar su trabajo después de múltiples filtros y procesos de selección, y lo hace de acuerdo con las demandas de la cultura docente vigente. Por ello, Rué (2015) afirma que no es la “formación” del docente de educación superior su punto débil, sino un desarrollo profesional insuficientemente alineado con las nuevas y crecientes demandas.

También Feixas (2004) había abordado los elementos que impactan el proceso de desarrollo profesional del maestro de educación superior, profundizando en algunos de los señalados por García Galindo (1995, en García-Valcárcel, 2001). En su estudio con profesores universitarios españoles, cuyo propósito fue identificar cuáles factores habían tenido mayor incidencia en el desarrollo de su carrera docente desde la

percepción de los mismos profesores, Feixas encontró los siguientes resultados relevantes relacionados con los aspectos que contribuyen al cambio de orientación y desarrollo profesional como docente:

1. El 65.4% de los profesores, señaló que el nivel de entrada, perfil y tipología de los alumnos; el tipo de interacción entre profesor y estudiantes, su rendimiento académico y la desmotivación de los mismos, es lo que había contribuido más a que cambiara de estilo.
2. El 63.2% señaló que los comentarios de los estudiantes, y las puntuaciones bajas en su evaluación de desempeño docente habían sido influyentes.
3. En cuanto a las actividades de formación, se destacaron las conversaciones informales con profesores (59.3%) y la coordinación con otros compañeros maestros en aspectos de contenido, metodología y evaluación de los programas (53%), como facilitadores del desarrollo docente. Estos datos coincidieron con los obtenidos en las entrevistas, en las cuales se señalaron como elementos favorecedores:
  - a. El contacto con profesores más experimentados
  - b. La posibilidad de compartir asignatura con otro maestro
  - c. Formar parte de un equipo de trabajo
4. Como aspectos profesionales derivados de la experiencia previa, un 54.5% de los profesores destacó que la experiencia, la práctica diaria, la maduración personal y profesional habían sido los principales factores que contribuyeron a su cambio.
5. En contraparte y en congruencia con lo que Tardif (2004) ha señalado sobre la influencia de la formación pedagógica en la construcción de saberes profesionales, sólo un 30.4% de los profesores que respondieron el cuestionario afirmaron que los talleres de formación pedagógica contribuyeron de alguna forma a cambiar su docencia. Cabe señalar también que un 55% de los docentes que conformaron la población de estudio no contaban con ningún tipo de formación pedagógica.

Considerando el contexto previo, se presentan los primeros resultados obtenidos de una investigación más amplia sobre la trayectoria y desarrollo profesional con profesores de educación superior mexicanos de una universidad privada de la ciudad de Mérida, Yucatán. La pregunta de investigación para esta etapa del estudio fue ¿cuáles son los factores o elementos que favorecen el desarrollo profesional de un docente universitario?

Para fines de esta investigación, se define como factores que favorecen todos aquellos aspectos que los docentes manifiestan y que están asociados a lo que reportan como disfrutable de su práctica docente; lo que les ha motivado a continuar ejerciendo la docencia, y los elementos que explícitamente consideran que han contribuido positivamente a su desarrollo profesional docente. Por consiguiente, el objetivo fue identificar y analizar estos factores, así como caracterizarlos y diferenciarlos según la etapa de la carrera docente y la categoría de adscripción del profesor. Se tomó como referencia para el análisis de las fases de la carrera docente el modelo de síntesis propuesto por Huberman (1990), para el cual describió una secuencia normativa en el ciclo de vida profesional, caracterizado por fases, transiciones y crisis, que se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1.**  
Etapas de la carrera docente según Huberman.

Años de docencia	Temas/fase	Características
1-3	Acceso a la carrera: “supervivencia” y “descubrimiento”	Enfrentamiento a la realidad del aula, experimentación por ensayo y error, incorporación al gremio profesional
4-6	Estabilización	Confirmar la elección profesional realizada. Sensación de mayor independencia y dominio de la docencia; mayor espontaneidad
7-18	Experimentación/activismo Evaluación y dudas	Intento de incrementar impacto en el aula y búsqueda de nuevos desafíos. Incertidumbre y balance de la vida profesional. Replanteamiento de metas.
19-30	Serenidad/distancia en las relaciones	Menor importancia a las opiniones externas; mayor distancia en las relaciones cara a cara con los alumnos debido a la edad.
	Conservadurismo	Nostalgia por el pasado, resistencia a las innovaciones, dogmatismo.
31-40	Distanciamiento: “sereno” vs. “amargo”	Alejamiento progresivo de las actividades profesionales; mayor tiempo para sí mismo.

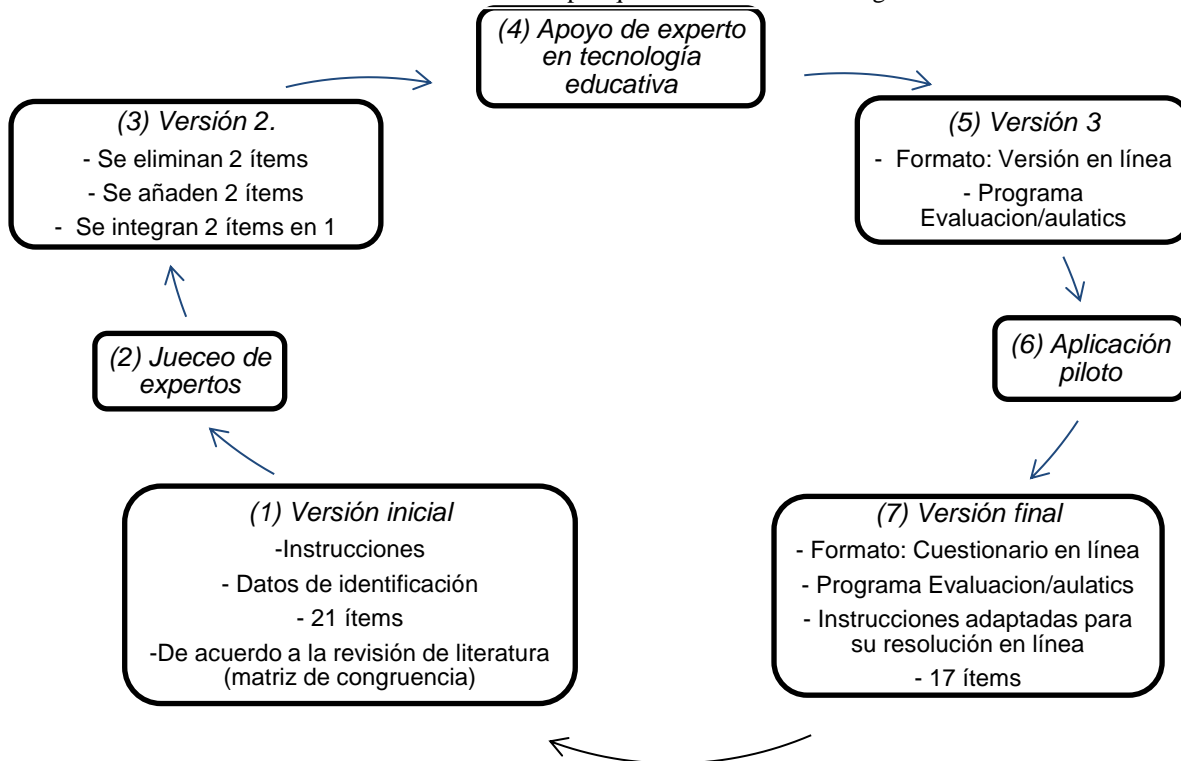
*Fuente:* Elaboración propia a partir de Huberman (1990).

## MÉTODO

Se hizo uso de un diseño transeccional descriptivo tipo encuesta (Inche et al, 2003) para obtener información sobre las características de las trayectorias y desarrollo docente de los maestros participantes, incluidos los factores que identificaban como favorecedores de su carrera. La modalidad empleada fue la llamada “encuesta autoadministrada” según la caracterizan Inche et al (2003), que se distingue porque es el propio encuestado quien lee el cuestionario y selecciona sus respuestas.

Para la recolección de datos se diseñó un instrumento denominado Cuestionario sobre Trayectorias Docentes, integrado por tres partes: 1) una introducción e instrucciones para responderlo; 2) un apartado de datos generales y de identificación del profesor (nombre, edad, formación académica, años de experiencia docente, categoría de profesor, etc.) y 3) 17 ítems de opción múltiple, respuesta abierta y jerarquización. La

construcción del Cuestionario se realizó en varias etapas que se sintetizan en la Figura 1.



**Figura 1.** Proceso de elaboración del Cuestionario sobre Trayectorias Docentes.

Fuente: Elaboración propia.

Con el fin de establecer una relación lógica entre las variables de investigación, la literatura revisada y el instrumento, se elaboró una matriz de congruencia (Tabla 2). En ésta se indica lo que cada uno de los ítems del Cuestionario aporta a la evaluación de la trayectoria y desarrollo docente, así como el aspecto particular que se evalúa de cada una.

**Tabla 2.**

Matriz de congruencia entre variables de investigación e ítems del Cuestionario.

Variable	Sustento de la revisión de la literatura	Ítems
Trayectoria Docente	La trayectoria, según consideran Vilorio y Galaz (2009), se puede concebir como “una serie de etapas sucesivas de puestos de trabajo o actividades laborales que se suceden, idealmente, en forma ascendente y jerárquica y que viven las personas a lo largo de su historia laboral” (pp. 3).	Datos de identificación 3, 5, 6
	Kelchtermans (2004, en Marcelo y Vaillant, 2009) afirma que una de las perspectivas desde las que se puede entender el Desarrollo Profesional es a través del conjunto de acciones o experiencias dirigidas a la mejora de la práctica profesional.	1, 2
Desarrollo Profesional Docente	El Desarrollo Profesional es la recuperación del significado y la vivencia que se da a las experiencias profesionales, así como a los factores que en las mismas han influido (Kelchtermans, 2004, en Marcelo y Vaillant, 2009).	4, 7, 8, 9, 10, 13, 14
	Incluye un aspecto descriptivo del proceso de desarrollo en una profesión (Kelchtermans, 2004, en Marcelo y Vaillant, 2009).	11, 12
	El desarrollo profesional docente incluye todas las acciones y experiencias de aprendizaje, planificadas o no, que contribuyen a la mejora de la educación en las aulas (Day, 2005).	15, 16, 17

En cuanto a la población de estudio, se realizó un censo con el total de profesores activos en la institución en el semestre Enero-junio 2015, que incluyó a los profesores de asignatura, a los de medio tiempo y tiempo completo pertenecientes a los distintos programas académicos de licenciatura y posgrado, los cuales sumaron 428 maestros de acuerdo a los datos reportados por el departamento de Control Escolar. Se obtuvo la participación de 107 docentes, lo que representó un 25% de la población total de maestros activos al momento. En la Tabla 3 se reporta el número de profesores por programa académico que respondieron al instrumento.

**Tabla 3.**

Profesores que respondieron el Cuestionario sobre Trayectorias Docentes según programa académico.

Carrera / Licenciatura	n
Administración	6
Recursos Naturales	10
Administración Turística	6
Arquitectura	4
Derecho	8
Diseño de interiores	1
Formación Integral	16
Fisioterapia	3
Ingeniería Civil	4
Ingeniería Industrial y de Sistemas	1
Mercadotecnia	6
Médico Cirujano	2
Nutrición	4
Psicología	19
Maestría en Administración de Empresas Constructoras	1
Maestría en Arquitectura del Paisaje	1
Maestría en Gestión de la Productividad	1
Maestría en Educación	5
Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica	5
Doctorado en Educación	4
<b>Total</b>	<b>107</b>

La administración del Cuestionario sobre Trayectorias Docentes fue en línea, es decir, se diseñó una versión digital disponible a partir del programa Evaluación/aulatic. Por respeto a las políticas de privacidad de la universidad, el contacto se realizó por medio de las coordinaciones académicas de los programas de licenciatura y posgrado, a los que se solicitó apoyo para compartir a través de los correos electrónicos de los maestros, la invitación a colaborar en la investigación, así como del envío de la dirección electrónica del instrumento. El período de administración fue de enero a abril de 2015 y cada docente recibió tres correos a manera de recordatorio para completar el cuestionario.

## RESULTADOS

Una de las maneras en que puede ser analizado el ciclo de vida y carrera de un profesional es a través de la descripción de las experiencias de aprendizaje que ha vivido en el desarrollo de la misma, en un intento de comprender su significado y los elementos que han influido en ella. Se reportan a continuación los resultados obtenidos sobre los aspectos que favorecen el desarrollo de la carrera docente de los maestros participantes, a partir de tres aspectos: lo que más se disfruta de la docencia, lo que les ha motivado a continuar con su carrera y lo que identifican como factores positivos en su trayectoria.

### Lo disfrutable de la docencia universitaria

Las experiencias vividas generalmente se recuerdan en relación con la sensación de disfrute o desagrado asociada a las mismas. Al respecto, los profesores encuestados señalaron que disfrutaban la docencia principalmente porque les permite un encuentro e intercambio con los estudiantes, con los que tienen la oportunidad de compartir sus conocimientos, tal como puede observarse en la Tabla 4.

Al comparar los datos de las etapas de la carrera docente (Huberman, 1990) en que se encuentran los profesores con las respuestas sobre lo que más disfrutaban de la docencia, se encuentra de nuevo que el compartir con los alumnos experiencias y acompañarlos en su formación es lo que más disfrutaban los maestros independientemente de la etapa docente en la que se encuentren. El análisis comparativo de estas variables a través de la prueba Chi cuadrada ( $X^2 = .446$ ,  $N = 107$ ,  $gl = 24$ ,  $p > .05$ ) confirma, por otra parte, que no existe diferencia significativa entre la etapa de desarrollo profesional y lo que más se disfruta de ser docente.

**Tabla 4.**

Lo que más se disfruta de ser docente universitario.

	f	%
Compartir, acompañar alumnos, intercambiar con ellos, encuentro	53	49.5%
Ambiente humano de la U	21	19.6%
Ambiente académico, nivel de exigencia académica	13	12.81%
Formar profesionales preparados	9	8.4%
Aprender a ser docente	4	3.7%
Respaldo de autoridades	4	3.7%
Otros	3	2.8%

Lo anterior se presenta en las categorías de 19 a 30 años de docencia, y de 31 a 40 años, las frecuencias de respuestas que se obtuvieron sobre lo que más se disfruta se concentran en esta opción (contacto con los estudiantes), en tanto que en las etapas anteriores los maestros también refieren disfrutar otras alternativas además del encuentro con los estudiantes, como el ambiente humano y académico de la institución, el formar profesionales preparados y el aprender a ser profesor.

### Experiencias que motivan a continuar la docencia

El desarrollo profesional de los profesores es un proceso que opera a través de experiencias de diversa índole que se dan dentro de un contexto específico (Marcelo y Vaillant, 2009). El impacto que tienen dichas experiencias en el profesor puede constituirse en la motivación que lo anime a continuar en la docencia, a hacer cambios en ella, o bien a considerar abandonarla. A este respecto, el 77.6% (83) de los maestros encuestados informó que Sí ha vivido alguna experiencia especialmente significativa que le haya motivado a continuar su labor como profesor universitario. El tipo de experiencia significativa que reportan con mayor frecuencia los profesores en general es el reconocimiento de los alumnos sobre la

utilidad/interés/valor de lo aprendido, siendo señalado por el 42.1% de los participantes. Este dato es concordante con los resultados obtenidos sobre lo que los maestros disfrutaban más de la docencia, pues en ambos casos están relacionados con el contacto y el encuentro con los estudiantes y la retroalimentación positiva que éstos le dan al profesor.

Al realizar la comparación con la prueba Chi cuadrada entre los maestros que reportaron haber tenido una experiencia motivadora con los que no según la etapa de la carrera docente, se encontró una diferencia significativa entre unos y otros ( $X^2 = .019$ ,  $N = 107$ ,  $gl = 4$ ,  $p < .05$ ), por lo que se considera que los que respondieron afirmativamente reconocen el impacto de algunas experiencias vividas como determinantes en haber continuado su trayectoria docente. También fue significativa la diferencia de acuerdo al tipo de experiencia motivadora que los profesores señalaron que ha influido en su práctica ( $X^2 = .043$ ,  $N = 106$ ,  $gl = 28$ ,  $p < .05$ ), y que se reporta en la Tabla 5, en la cual se puede observar de nueva cuenta que es el reconocimiento de los alumnos sobre la utilidad y valor de lo que han aprendido lo que es más motivante para los maestros de todas las categorías de antigüedad, salvo para los docentes de 31 a 40 años, que en un 57.1% refirieron no haber tenido experiencias motivadoras que los hayan estimulado a continuar su trayectoria docente.

**Tabla 5.**

Tipo de experiencia motivadora, de acuerdo a la etapa de carrera docente.

Categoría de experiencia docente	Factor	%
1 a 3 años	Reconocimiento de los alumnos sobre la utilidad de lo aprendido	42.1%
	Cambio de actitud de los alumnos	26.3%
4 a 6 años	Reconocimiento de los alumnos sobre la utilidad de lo aprendido	36.4%
	Cambio de actitud de los alumnos	18.2%
7 a 18 años	Reconocimiento de los alumnos sobre la utilidad de lo aprendido	52.5%
19 a 30 años	Reconocimiento de los alumnos sobre la utilidad de lo aprendido	38.9%
	Ambiente humano, cercanía	22.2%
31 a 40 años	No ha tenido experiencias motivadoras	57.1%

Este último dato llama la atención y aun cuando es necesario explorarlo a mayor profundidad, pone a discusión las siguientes interrogantes: ¿Existe asociación inversa entre las motivaciones que tienen los docentes que estimulen su trayectoria? ¿Será que la autopercepción se modifica conforme tengan mayor antigüedad docente? ¿Qué otros aspectos motivan a los profesores que están en la última etapa de su carrera docente?

### Factores que favorecen el desarrollo docente

Dentro del análisis de las experiencias que construyen la carrera de los profesores, se incluyen también los aspectos que el maestro identifica explícitamente como favorecedores de su evolución como docente. La Tabla 6 reporta estos resultados, en los que se muestran una serie de factores que en algunos estudios como el de Feixas (2002) se han encontrado como favorecedores o limitantes de la trayectoria y desarrollo docente universitarios, organizados de acuerdo a la importancia que los participantes le asignaron en cuanto al impacto que podrían tener en su propia práctica. Se aprecia que existen diferencias individuales en los factores que los docentes identifican y que se evidencian en la dispersión o variabilidad de las respuestas, pues si bien casi todos se consideraron de influencia, la importancia (el orden en que fueron seleccionados) que los profesores le asignaron a cada uno fue variable. Sin embargo, también se encontraron coincidencias.

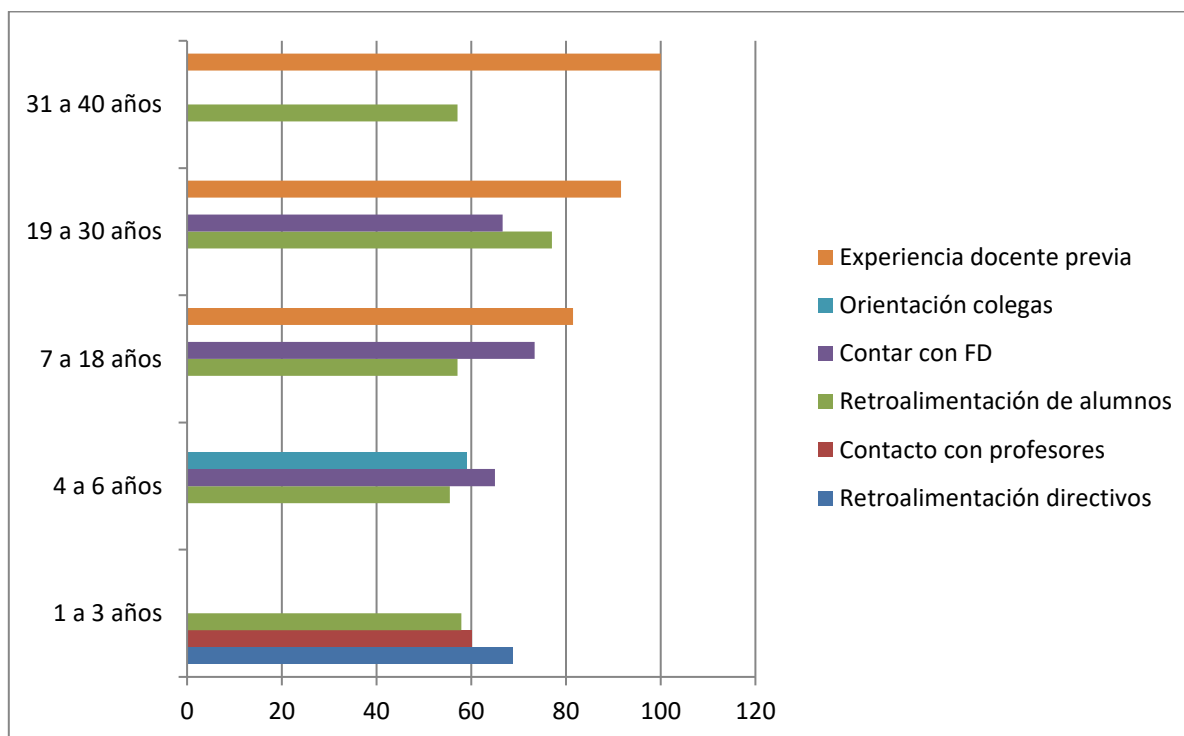
Así, se puede observar en la Tabla 6 que la experiencia docente previa representa uno de los aspectos que los profesores consideran en primer lugar de influencia positiva en su desarrollo docente, seguido de la retroalimentación de los estudiantes. Las actividades académicas como la participación en las reuniones de profesores y los cursos de formación docente, obtuvieron el tercer porcentaje más alto en los resultados de este ítem.



**Tabla 6.**  
Factores que favorecen el desarrollo de la trayectoria docente.

Factores	%									
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
Inducción a la Universidad	9.3	2.8	9.3	7.5	5.6	3.7	6.5	2.8	3.7	
Participar en cursos/programas de FD	20.6	13.1	12.1	6.5	2.8	5.6	3.7	4.7		.9
Contacto con otros profesores	7.5	10.3	11.2	12.1	9.3	5.6	2.8	3.7		.9
Retroalimentación de estudiantes sobre mi desempeño docente	11.2	28	15	9.3	10.3	3.7	2.8	4.7		.9
Retroalimentación de autoridades sobre mi desempeño docente	3.7	11.2	16.8	10.3	6.5	2.8	4.7	3.7	.9	.9
Recibir orientación de profesores más experimentados	5.6	8.4	10.3	3.7	9.3	8.4	2.8	2.8	4.7	.9
Participar en procesos de acreditación institucional		.9	.9	1.9	.9	2.8	3.7	2.8	11.2	7.5
Contar con experiencia docente previa	33.6	8.4	3.7	7.5	5.6	2.8	1.9	.9		1.9
Participar en las reuniones de Colegio de Profesores	1.9	7.5	9.3	20.6	11.2	12.1	4.7	.9	2.8	
Apoyo de familia, amigos	.9	2.8	3.7	2.8	4.7	5.6	5.6	3.7	6.5	8.4
Otros	1.9	1.9		3.7		1.9		1.9		1.9

Desde otro análisis, al agrupar los factores que obtuvieron porcentajes superiores al 50% sumando las frecuencias de los tres primeros lugares de importancia en que fueron seleccionados por los maestros de acuerdo a cómo consideran que contribuyen a su docencia, se destaca que en todas las etapas la retroalimentación de los estudiantes se encuentra dentro de los tres primeros lugares de importancia. Se encontró también que el contar con formación docente y tener experiencia docente previa, son aspectos que van adquiriendo mayor importancia a medida que los maestros tienen mayor antigüedad, siendo para los maestros de 31 a 40 años la experiencia docente el principal aspecto que facilita su desarrollo como profesores. Asimismo, también se hace notar que la retroalimentación de directivos sólo fue considerada como un factor relevante por los docentes noveles, quienes en un 68.8% lo colocaron entre los primeros lugares de importancia. Se reportan estos datos en la Figura 2.



**Figura 2.** Factores que favorecen el desarrollo docente de acuerdo a la etapa de la carrera.

Por el contrario, los factores que obtuvieron porcentajes inferiores al 50% en los tres primeros lugares de importancia para los profesores, de acuerdo a la antigüedad fueron los siguientes: inducción a profesores, acreditación, participación en las reuniones de colegios de profesores y apoyo de familia/amigos. Esto hace pensar que se trata de aspectos a los que los maestros universitarios les otorgan poco valor en el desarrollo de su carrera docente.

La categoría de adscripción en que se encuentra el profesor en la universidad (por asignatura o de carrera) fue otra de las variables a considerar en el análisis de los factores que favorecen el desarrollo docente (ver Tabla 7).

**Tabla 7.**

Factores que favorecen el desarrollo profesional docente, de acuerdo a la categoría de profesor.

Categoría de profesor	Factor	%
Profesores de tiempo completo	Contar con formación docente	82.3%
	Tener experiencia docente previa	76.9%
	Retroalimentación de alumnos	57.2%
Profesores de asignatura	Tener experiencia docente previa	64.9%
	Retroalimentación de alumnos	64.7%
	Contar con formación docente	61.8%

Se encontró que tanto para unos como otros maestros, los factores que obtuvieron los porcentajes mayores en los tres primeros lugares de importancia fueron: contar con formación docente, el tener experiencia docente previa y la retroalimentación de los estudiantes.

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la presente investigación coinciden en general con los reportados por Feixas (2004) con docentes españoles. Se encontró que el contacto con los estudiantes, así como la información que éstos le proporcionan al maestro sobre su clase y sobre lo que aprenden en ella, son los

aspectos que tienen el mayor impacto positivo en el desarrollo de la carrera docente de los profesores, independientemente del momento de vida profesional en que se encuentren.

Si bien no se encontraron diferencias significativas en el análisis según la etapa de la carrera, los datos revelan que los factores que favorecen el desarrollo docente van adquiriendo distinta importancia a medida que los profesores van avanzando en la profesión docente. Así, es en los primeros años de vida profesional (de 1 a 3 años) donde la retroalimentación de directivos tiene mayor importancia, siendo sustituida posteriormente por la que proporcionan los estudiantes y por la experiencia misma, que proporciona al profesor probablemente una mayor confianza en su ejercicio. Estos resultados son congruentes con las características que Huberman (1990) describió sobre la etapa inicial de la carrera denominada “descubrimiento y supervivencia”, en la que los profesores se esfuerzan por integrarse al gremio profesional, siendo entonces la opinión de los colegas y de los directivos una importante fuente de información sobre lo que es necesario hacer para incorporarse con éxito a la profesión. Mingorance (1993, en García-Valcárcel, 2001) también ya había identificado algunas de estas características en profesores universitarios.

Se observaron asimismo diferencias en cuanto a lo que los maestros universitarios perciben como disfrutable y motivante en su quehacer docente. Aunque el encuentro y cercanía con los alumnos es el aspecto que más se disfruta en toda la carrera docente, los maestros en las tres primeras etapas de la carrera encuentran una mayor diversidad de factores que les hacen disfrutable su ejercicio profesional, los cuales van limitándose a partir de la etapa de 19-30 años de docencia. Se encontró, de igual modo, que los maestros entre 31-40 años de antigüedad son los que reportan en un mayor porcentaje no haber vivido ninguna experiencia que los haya estimulado a continuar con su carrera profesional, lo cual lleva a pensar en lo que Huberman (1990) ha señalado como distintivo de este periodo, en el cual el docente inicia un proceso de desvinculación profesional que en ocasiones puede adquirir un tono de nostalgia y amargura.

Por otro lado, el análisis de los resultados sobre los factores que favorecen la carrera docente según la categoría de profesor sugieren una posibilidad alternativa de análisis al que tradicionalmente se asocia el perfil de los profesores de asignatura (PA) y de tiempo completo (TC), que se han visto como docentes con roles e intereses distintos en su participación en las instituciones de educación superior (IES). El hecho que se haya encontrado que tanto unos como otros perciben factores similares de impacto en su desarrollo docente, abre la puerta a una reflexión más profunda y menos categórica de sus aportaciones en la educación universitaria. Solís (2015) ha iniciado ya la discusión al respecto en su investigación sobre identidades y trayectorias de los PA en una universidad pública de México, al proponer una “tipología del personal de asignatura”, que cambia la visión homogénea que usualmente se tiene de este docente para plantear una heterogeneidad en los roles que el maestro por horas puede desempeñar en las universidades.

Se puede concluir, en consecuencia, que el conocimiento sobre la evolución de la carrera docente de los profesores universitarios sigue siendo un área de investigación sobre la que aún hay que explorar y profundizar. Las aportaciones de la presente investigación permiten afirmar que los docentes encuestados que laboran en la universidad tienen como colegiado características en común, pero sin duda sus intereses y necesidades van cambiando a medida que van desarrollándose en su profesión, necesidades que deben ser consideradas para poder otorgarles un acompañamiento pertinente y eficaz que oriente hacia un ejercicio profesional de mayor calidad y disfrute personal.

Este estudio aporta datos que sugieren la existencia de estadios o etapas por las que se atraviesa en la carrera profesional del docente universitario, encontrándose características que coinciden con al menos dos de los periodos señalados por Huberman (1990): la etapa inicial de descubrimiento y experimentación de los profesores novatos, y la final, de distanciamiento, propia de los maestros que están por jubilarse. Queda aún por conocer qué caracteriza la vida de los maestros universitarios en los otros momentos de su trayectoria.

Los factores identificados como favorecedores del desarrollo docente ponen de manifiesto la motivación e interés de los profesores por elementos a veces intangibles en los procesos de evaluación docente, así como de los procesos académicos-administrativos, es decir, aspectos que dependen del vínculo y relación profesor – estudiante. Esto puede llamarse el valor agregado o el legado que cada docente percibe que sus estudiantes reconocen de su labor. Lo que, de algún modo, le da sentido a su razón de ser docente.

Finalmente, el estudio permite a la universidad y a las IES preguntarse sobre los procesos de actualización docente que existen para promover e incentivar el desarrollo profesional y con ello reflexionar y mejorar la práctica docente, e incluso diseñar programas de formación de profesores que respondan a las características, necesidades y competencias docentes (Torra et al, 2012). Será necesario más investigación para conocer y comprender sobre el dominio afectivo o las motivaciones que llevan a un profesor a ser docente y a mejorar su propia práctica con el paso de los años, abonando de este modo a un conocimiento más profundo de la dimensión personal del docente de la que Zabalza (2009) señala.

## REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2011). *Anuario Estadístico. Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior. Ciclo Escolar 2010-2011*. México: ANUIES.
- Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (Eds). (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Bozu, Z. e Imbernón, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3): 467-492.
- Day, Ch. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(1), recuperado en línea el 18 de septiembre de 2013 en <http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33: 31-59.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 2: 139-159.
- Huberman, M., Thompson, C. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. Biddle, T. Good, T. y I. Goodson, I. (Eds). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 19-98). Barcelona: Paidós.
- García –Valcárcel, A. (coord.) (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Inche, J., Andía, Y., Huamanchumo, H., López, M., Vizcarra, J. y Flores, G. (2003). Paradigma cuantitativo: un enfoque empírico y analítico. *Industrial Data. Revista de Investigación*, 6(1): 23-37.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado el 11 de diciembre de 2016 de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>
- Osipow, S. (2008). *Teorías sobre la elección de carreras*. México: Trillas.
- Rué, J. (2015). El desarrollo profesional docente en Educación Superior: agenda, referentes y propuestas para su adopción. *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (número extraordinario): 217-236.
- Solís, M. (2015). Trayectorias e identidades del profesorado de asignatura en la FES Acatlán: rezagos de la política académica en los últimos lustros. *Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua: COMIE.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Torra, I., Corral, I., Pérez, M., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E. ... Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2): 21-56.
- Torres, M. (2005). *Identidad profesional docente del profesor de educación básica en México. Cuadernos de Investigación*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Viloria, E. y Galaz, F. (2009). Trayectorias profesionales en profesionistas y académicos del Derecho: el caso de una Universidad pública. *En Memorias del X Congreso Nacional del Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. Veracruz: COMIE.
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5: 68-80.