



TRAYECTORIA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

VERÓNICA BOETA MADERA
UNIVERSIDAD MARISTA DE MÉRIDA
vboeta@marista.edu.mx

JESÚS ENRIQUE PINTO SOSA
UNIVERSIDAD MARISTA DE MÉRIDA
jesuspintososa@gmail.com

Resumen

El presente reporte forma parte de una investigación doctoral de enfoque mixto sobre el tema de las trayectorias y el desarrollo profesional de docentes universitarios que se está realizando en varias etapas. Los resultados preliminares que se presentan en este documento corresponden a la fase cuantitativa, cuyo objetivo es analizar las características de las dos variables en la población de profesores activos de una institución de educación superior privada de la ciudad de Mérida, Yucatán. La muestra estuvo conformada por 27 docentes adscritos a la Escuela de Psicología de la Universidad, a quienes se les aplicó el instrumento *Cuestionario sobre Trayectorias Docentes*, elaborado por los autores de la investigación. Se encontró que el 40.7% de los profesores participantes inició su carrera como docente de educación superior *Por invitación*, y que el 33.3% vivió la primera experiencia frente a grupo como un *desafío o reto*. Los resultados revelaron también que tanto en los *aspectos que los maestros consideran que han favorecido su trayectoria docente* como aquellos que consideran *la han dificultado*, existe una gran dispersión en cuanto al orden de importancia que los profesores le otorgan a los distintos factores de influencia. Las conclusiones sugieren considerar la información obtenida en el diseño de programas de formación de docentes universitarios.

Palabras clave: Trayectorias, Desarrollo Profesional, Experiencias Formativas.





Introducción

El proceso de convertirse en profesor es, como todo trayecto de hacerse profesional en un campo disciplinar, un fenómeno complejo, no lineal, en el cual se involucran múltiples factores. Las investigaciones y teorías que sobre este tema se reportan en la literatura (Huberman et al, 1996, en Biddle et al, 2000) hacen referencia principalmente al caso de los docentes de educación básica, quienes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo cuentan con una formación académica y profesional para dedicarse a la enseñanza. Por su parte, las investigaciones en educación superior señalan coincidencia en las primeras etapas del desarrollo de la carrera docente reportadas por Huberman (1996), específicamente en la etapa llamada “de iniciación”, pero no hay información suficiente que permita confirmar qué caracteriza en general (si es que existen características generales), la trayectoria del maestro de educación superior (Mingorance, 1993).

La inmersión en la práctica de la docencia del profesor universitario suele producirse de forma atropellada y poco adecuada, acudiendo frecuentemente a los modelos de profesorado que vivió durante sus años de estudiante (Mérida, 2006). Adicionalmente, la docencia en educación superior resulta contradictoria en sus parámetros de identidad profesional, pues a muchos profesores universitarios les resulta más fácil verse a sí mismos desde la perspectiva de su ámbito científico (como matemáticos, médicos, biólogos, etc.), que como docentes. Su identidad suele estar más centrada en sus especialidades científicas que en sus actividades docentes. Con estos precedentes, Zabalza (2003) afirma que resulta difícil para el maestro universitario construir a posteriori una identidad profesional vinculada a la docencia.

A esta dificultad se suma el hecho de que el mayor porcentaje de docentes de educación superior en México no dedica el total de sus horas laborales a la docencia, siendo común que exista otra actividad profesional con la que combinen su labor (ANUIES, 2011). Esta situación tiene un impacto particular en la práctica docente y en el desarrollo profesional del docente universitario. Coloca al profesor en un fenómeno que Tardif (2004) denomina *situación precaria*, refiriéndose a aquellos maestros que no cuentan con un empleo de tiempo completo como docentes, que laboran por contrato, y que por tanto pueden cambiar de grupo e institución en cualquier momento, colocándolos en una posición de vulnerabilidad.

Por ello, el estudio de las trayectorias docentes y del desarrollo profesional de los profesores universitarios es un área de oportunidad en términos de investigación educativa. Como señalan Vilorio





y Galaz (2009), la trayectoria y desarrollo profesional de los académicos ha sido poco estudiado de manera directa: “no se tienen estudios empíricos que, de manera integral, aborden la caracterización de las trayectorias de los mismos” (p. 1). El profesor de educación superior vive circunstancias de formación y ejercicio docente específicas, que impactan en su trayectoria profesional como maestro. Caracterizar las trayectorias de diferentes disciplinas y en diferentes contextos organizacionales permite comprender los procesos implicados en el desarrollo de las trayectorias profesionales, conocimiento que a su vez facilitará un acompañamiento pertinente y contextualizado por parte de las autoridades educativas al maestro universitario.

Aunque el presente reporte forma parte de un proyecto de tesis doctoral de mayor amplitud, este documento se enfocó a un aspecto de la primera etapa de la investigación cuyo objetivo es describir las características de las trayectorias y el desarrollo profesional docente de los profesores activos en una universidad privada de la ciudad de Mérida, Yucatán.

Método

Se trata de una investigación con enfoque mixto que se está realizando en varias etapas. La información que se presenta en este documento corresponde a un primer acercamiento en la fase cuantitativa.

Las variables de estudio fueron dos: la *Trayectoria Profesional* y el *Desarrollo Profesional 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” (p. 3). García, Grediaga et al (2003) afirman que la trayectoria remite a la dimensión objetiva de los relatos de vida, sin considerar la significación que tienen para los sujetos; es la descripción de la dimensión temporal de las prácticas, que permite ver el ritmo y la duración del proceso, pero no la significación ni el contenido.

Por otro lado, en cuanto al concepto de *desarrollo profesional*, Kelchtermans (2004) afirma que puede entenderse en función de dos perspectivas: una que destaca el aspecto *descriptivo* del proceso de desarrollo profesional, centrándose en las experiencias de aprendizaje, y busca comprender su significado y los factores que han influido. La segunda perspectiva se orienta en cuestionar las formas en las que es posible organizar el desarrollo profesional para que sea más eficiente; por lo tanto, se trata de una agenda más *prescriptiva* que *descriptiva*, de interés particular en el campo de la formación y supervisión profesional.





Para la valoración de las variables se empleó un cuestionario como estrategia de recolección de información, el cual fue elaborado por la responsable de la investigación. Dicho instrumento, denominado *Cuestionario sobre Trayectorias Docentes*, incluye 17 reactivos de tipo opción múltiple, jerarquización y respuesta abierta, además de un apartado de datos de identificación del profesor. La variable *Trayectoria Docente* se evaluó a partir de las respuestas obtenidas en el apartado de Datos de identificación del Cuestionario, y de las respuestas a los ítems 3, 5 y 6. La variable *Desarrollo Profesional* se valoró con la información recogida en los reactivos 1, 2, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17.

El trabajo de campo de la etapa cuantitativa inició en octubre de 2014, para lo cual se envió por correo electrónico (previa autorización para su uso) el instrumento a los docentes, acompañado de una explicación sobre el objetivo de la investigación. En este documento se presentan únicamente los resultados obtenidos de los profesores de la Escuela de Psicología, que imparten clase en los programas de Licenciatura en Psicología, Maestría en Educación y Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica. Se obtuvieron respuestas de 27 maestros de dichos programas.

Resultados

Se presentan a continuación los resultados parciales, describiendo en primer lugar algunos datos sociodemográficos y posteriormente la información de acuerdo a los reactivos del cuestionario.

El rango de edad de los participantes se encontró entre 28 y 61 años, siendo los 28 y los 33 años las edades con mayor frecuencia (11.1% cada una). En cuanto al género, el 70.4% (19) de los docentes fueron mujeres, en tanto que el 29.6% (8) fueron varones. En relación a la formación académica de los participantes, el 81.5% (22) de los maestros son Licenciados en Psicología, el 14.8% (4) son Licenciados en Educación, y sólo un profesor (3.7%) tiene formación de Médico Cirujano.

En cuanto a los años de experiencia docente, el rango se distribuyó desde profesores que tienen sólo un año de experiencia, hasta los que cuentan con 40 años. En la Figura 1 se puede observar la distribución de acuerdo a la clasificación que realiza Huberman (1996) sobre las etapas de desarrollo docente, donde se destaca que el mayor porcentaje de profesores (37%) tiene entre 7 y 18 años de trayectoria frente a grupo.



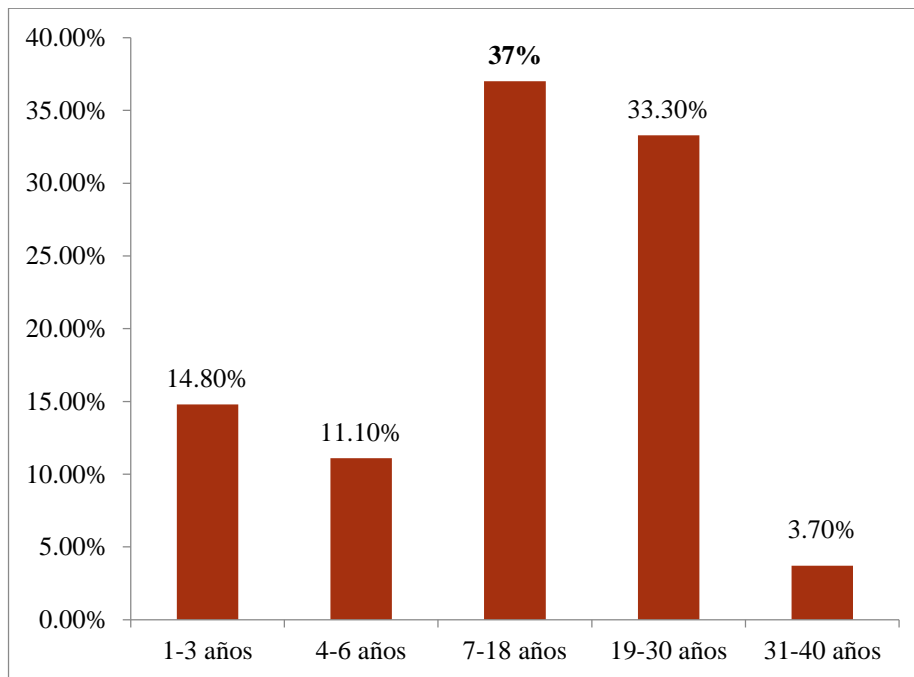


Figura 1. Años de experiencia docente.

En relación a los resultados obtenidos en algunos de los reactivos, se encontró que el 40.7% de los docentes **se inició como profesor universitario Por invitación**, en tanto que un 22.2% lo hizo *Por iniciativa propia*. El 33.3% de los maestros encuestados describió con las palabras *Desafío/reto* su **primera experiencia frente a grupo**, siendo sólo un profesor el que definió esta experiencia con palabras como *Confianza, calidez, encuentro* (3.7%).

En cuanto a los **aspectos que considera que han favorecido y limitado su trayectoria docente**, las respuestas de los maestros muestran una gran dispersión en cuanto a la importancia que le otorgan a los mismos. Los dos aspectos favorecedores con mayor porcentaje fueron la *Retroalimentación de estudiantes sobre mi desempeño docente* (44.4%), y el *Contar con experiencia docente previa* (40.7%). En cuanto a los aspectos que han dificultado su trayectoria, se ubicó en primer lugar de importancia el *Compaginar mi tarea docente con otros empleos* con un 33.3%. Sin embargo, también un 29.4% de los docentes indicó que *No ha tenido dificultades*.

En la Tabla 1 se muestran los resultados a la pregunta **¿Qué es lo que más disfruta de ser docente universitario de esta institución?** Las respuestas de los maestros señalan en primer lugar, que es la oportunidad de *Compartir, estar en contacto y acompañar a los estudiantes en su formación profesional* lo que les resulta más disfrutable. En las respuestas que se clasificaron en la categoría *Otros*





se mencionaron “saber que soy parte de un proyecto que tiene interés por mejorar la sociedad en que vivimos”, “estudiar” y “aprender a ser docente”.

Tabla 1.

Lo que más disfruta de ser docente universitario.

	Frecuencia	Porcentaje
Respaldo de autoridades	1	3.7%
Compartir, acompañar alumnos, intercambiar con ellos, encuentro	16	59.3%
Ambiente humano de la UMM	3	11.1%
Ambiente académico, nivel de exigencia académica	4	14.8%
Otros	3	11.1%

En cuanto a **Lo que menos disfrutan de ser docentes universitarios**, los participantes señalaron una variedad de respuestas en las que *Otros* obtuvo la mayor frecuencia (29.6%), con afirmaciones como “la dificultad para crecer laboralmente”, “calificar con número no es representativo de los aprendizajes” y “encontrar los niveles adecuados de exigencia en la evaluación”.

En los ítems relacionados con las **Fortalezas y Áreas de mejora** de su práctica docente, los resultados revelaron que son las *Competencias profesionales y la experiencia profesional* lo que el mayor porcentaje de los profesores reconoce como una fortaleza (29.6%), seguido de aspectos relacionados con sus *Competencias docentes* (18.5%), como por ejemplo la planeación de la clase y el diseño de estrategias de evaluación. Sin embargo, son también las *Competencias docentes* lo que los profesores refieren como principal área de mejora, con un 51.9%. En este aspecto se observó también una gran variedad de respuestas que no fue posible integrar en una misma categoría, por lo que la clasificación *Otros* obtuvo la segunda mayor frecuencia (33.3%) en cuanto a las áreas de oportunidad, que incluyó respuestas como “usar tecnologías de la información”, “cumplir con aspectos administrativos” y “ser más paciente con ciertos alumnos”.

Finalmente, en relación a las *Experiencias significativas que le hayan motivado/le hayan hecho dudar de continuar con su labor docente*, se reporta el *Reconocimiento de los alumnos sobre la utilidad de lo aprendido*, con un 48.1%, como la más motivadora, y como las más desalentadoras una diversidad de respuestas como la *carga de trabajo externo* (7.4%); el *no sentirse escuchado o apoyado por las autoridades*





(7.4%); *la falta de tiempo para calificar* (3.7%); *la protocolización de procesos administrativos* (3.7%) y los *malos resultados obtenidos en su desempeño docente* (3.7%). Cabe señalar que sólo un 33.9% de los maestros afirmó haber vivido situaciones desalentadoras.

Conclusiones

Resulta importante destacar que los resultados reportados deben tomarse con reserva ya que, como se explicó, esta investigación forma parte de un proyecto doctoral en varias etapas y la muestra que participó representa sólo una parte de la población total con la que se trabajará. Sin embargo, es posible establecer algunas ideas a modo de conclusiones preliminares.

Los resultados obtenidos confirman lo que Mérida (2006) señala sobre que la incorporación de los maestros de educación superior a la docencia resulta “atropellada e intempestiva”, pues los resultados arrojaron que el 40.7% de los maestros se inició *por invitación*, y en algunos casos afirmaron que no se hubieran planteado la docencia como una actividad laboral si no hubieran sido invitados. Esta situación pudiera estar relacionada también con lo que Zabalza (2003) menciona sobre la dificultad del maestro universitario de conformarse una identidad como docente además de la de profesional, pues probablemente ser profesor no es algo que previamente se hubieran planteado para su trayectoria. Sin embargo y en contraste, se encontró también que un 22.2% de los maestros se inició *por iniciativa propia*, por lo cual resultaría relevante realizar una comparación entre las características del desarrollo profesional de los profesores que comenzaron por uno y otro motivo.

Se destaca también que las palabras con las que un 33.3% de los maestros asocia su primera experiencia frente a grupo fueron *Desafío/reto* (33.3%), coincidiendo con las características que Huberman (1996) describe sobre la *Etapa de Iniciación* en la docencia como un periodo de “supervivencia y descubrimiento” (p. 57), en la cual los profesores se enfrentan con la realidad, complejidad e incertidumbre iniciales del ambiente de aula, la continua experimentación por ensayo y error, y la preocupación por su propia competencia como docentes.

Los resultados sobre los *aspectos que han favorecido y dificultado la trayectoria docente* demuestran que aún cuando puede haber factores comunes que impactan la trayectoria docente, el nivel de importancia que tienen para cada profesor es variable. Así, resulta interesante que se encontró que el 40.7% de los maestros indicó que la *experiencia docente previa* es el aspecto que en primer lugar ha favorecido su trayectoria y evolución como docente, pero que también hay maestros que ubican este factor en 5° ó 6°





lugar de importancia. Asimismo, se destaca que la *formación docente previa*, contrario a lo que la literatura reporta sobre los beneficios que conlleva para la mejora de la práctica docente, sólo fue señalado por el 11.1% (3) de los maestros como lo que más ha influido en su trayectoria.

La dificultad para *compaginar las tareas docentes con profesionales* es uno de los principales problemas que los maestros señalaron para realizar su labor docente, y que puede tener impacto en su trayectoria. Tardif (2004) hacía referencia a la *situación precaria* a la que se enfrentan algunos profesores que trabajan por contrato, y que se ven en la necesidad de ser removidos de institución de un ciclo a otro, además de que requieren combinar contratos para poder tener ingresos suficientes, lo que no les permite contar con las condiciones necesarias para poder desarrollar sus competencias docentes y mejorarlas. Una experiencia similar es la que vive el docente de educación superior, pues como se encontró en el presente estudio en el que el 74.1% de los participantes eran profesores por horas, los maestros universitarios combinan la docencia con otras actividades profesionales y pueden impartir materias diferentes de un semestre a otro.

Sin embargo, se encontró de igual modo que un 29.4% de los maestros respondió que *No ha tenido dificultades en su trayectoria docente*. Estos datos, sumados la escasa movilidad de maestros en la Escuela que puede observarse a partir del análisis del año de ingreso a la institución, hacen pensar que el encuentro con los alumnos y el reconocimiento que le hacen a los profesores sobre lo valioso de su enseñanza (señalado por el 59.3% de los maestros como *lo que más se disfruta del trabajo docente*), es un factor suficientemente poderoso para mantener a los profesores en la docencia.

Finalmente, en cuanto al curso de la investigación, es importante mencionar que en el momento actual se ha encuestado a toda la población de profesores activos de los distintos programas de la institución y se iniciará con la etapa cualitativa.

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*.

García, S., Grediaga, R. et al (2003). Los académicos en México. Hacia la constitución de un campo de conocimiento. 1993-2002. En Ducoing Watty, P. (comp.) *Sujetos, Actos y Procesos de formación*.





Volumen 8, Tomo 1 de *La Investigación Educativa en México 1992-2002 (Colección)*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Huberman, M., Thompson, Ch. et al (1996). Perspectivas de la carrera del profesor. En Biddle, Good et al (2000), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

Kelchtermans (2004), en 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*. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1).

Mingorance, 1993, en García –Valcárcel, A. (coord.)(2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

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*.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Universitaria.

