

## LA REPRESENTACIÓN DEL BUEN DOCENTE UNIVERSITARIO ENTRE DOS ENFOQUES:

### *Transmisivo y constructivista*

TERESA YURÉN / FRAN J. GARCIA-GARCÍA / ANA ESTHER ESCALANTE FERRER /

ZABDY GONZÁLEZ-BARRERA / DIANA L. VELAZQUEZ ALBAVERA

#### **Resumen:**

Este trabajo analiza representaciones de profesores de una universidad pública mexicana sobre el buen docente y discute sus implicaciones en la gestión, formación e identidad. La revisión de literatura permitió contrastar los enfoques transmisivo y centrado en el aprendiente, así como delimitar las dimensiones ética, pedagógica y multifuncional. La metodología cuantitativa consistió en la aplicación de un cuestionario Likert a una muestra representativa. Las representaciones resultantes se infirieron a partir de los análisis de tendencias lineales y de las diferencias por grupos de edad, forma de contratación, antigüedad laboral, género y área de conocimiento. Entre los hallazgos destaca que el tránsito de los profesores al enfoque centrado en el aprendiente requiere la explicitación y autocrítica de sus representaciones, así como un descentramiento ético; también precisa de un discurso institucional coherente y condiciones adecuadas.

#### **Abstract:**

This paper analyzes the representations of good university teachers prepared by professors at public universities in Mexico, and discusses the implications for management, training, and identity. A literature review allowed us to contrast instructional and student-centered focuses, while defining ethical, pedagogical, and multifunctional dimensions. We employed quantitative methodology based on a representative sample's responses to a Likert scale survey. The resulting representations were inferred by analyzing linear trends and differences by age group, type of contract, seniority, gender, and area of knowledge. The findings show that the teachers' shift toward student-centered learning requires explanation and self-criticism of their representations, as well as ethical displacement; also necessary are adequate conditions and coherent institutional discourse.

**Palabras clave:** educación superior; calidad docente; transmisión de conocimiento, aprendizaje; estudiante.

**Keywords:** higher education; quality of teaching; transmission of knowledge; learning, student.

---

Teresa Yurén, Ana Esther Escalante Ferrer: investigadoras de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Centro de Investigación Interdisciplinaria para el Desarrollo Universitario e Instituto de Ciencias de la Educación. Av. Universidad 1001, 62209, Cuernavaca, Morelos, México. CE: yurent@uaem.mx (ORCID: 0000-0002-5905-7146); anaescalante7@hotmail.com (ORCID: 0000-0003-2005-3436).

Fran J. García-García: investigador de la Universidad de Valencia, Departamento de Teoría de la Educación. Valencia, España. CE: garfran9@uv.es (ORCID: 0000-0002-6267-0080).

Zabdy González-Barrera y Diana L. Velázquez Albavera: ayudantes de investigación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Instituto de Ciencias de la Educación. Cuernavaca, Morelos, México. CE: zabdyglzb@gmail.com (ORCID: 0000-0002-5820-5530); dianalvalb@gmail.com.

## Introducción

**E**n este artículo exponemos parte de una investigación sobre el buen docente en educación superior de México y España. El objetivo del estudio cuyos resultados presentamos consistió en analizar las representaciones de los profesores de una universidad pública mexicana en torno al buen docente para determinar sus componentes, las interrelaciones entre ellos y las implicaciones de estas últimas. Para tal efecto aplicamos un cuestionario.

El argumento que esgrimimos sostiene que en esas representaciones se revela el influjo de las políticas concretadas en instancias, normas e instrumentos para evaluar a: los programas educativos de licenciatura y posgrado,<sup>1</sup> los profesores investigadores de tiempo completo<sup>2</sup> y los profesores a cargo de cursos.<sup>3</sup> En su conjunto, esas políticas delimitan un perfil del “buen docente” que, no sin contradicciones, demanda múltiples y variadas competencias para responder, tanto a las condiciones de un mercado laboral en una sociedad con necesidades surgidas de la globalización y la Cuarta Revolución Industrial, como a las tradiciones institucionales que perviven en prácticas inerciales. Esta situación genera tensiones que se revelan en las valoraciones de los profesores, y que tienen consecuencias previsibles en la identidad docente, la formación y la gestión en la institución estudiada.

El trabajo recupera como andamiaje algunos lineamientos de la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979) para desentrañar los componentes y valoraciones de los profesores.

## Fundamentación

La sociología de las últimas décadas ha mostrado que la estructuración de la sociedad obedece a la recursividad de las prácticas (Giddens, 2003), que se corresponden con disposiciones (Bourdieu, 2002; Lahire, 2003) o esquemas mentales (Sewell, 2006) los que, una vez sedimentados, son difíciles de cambiar. Con base en estas teorías, puede afirmarse que la modificación de las prácticas en las universidades pasa por la modificación de los esquemas o re-descripción de las representaciones (Pozo, 2003); ello hace necesario conocer cuáles son éstas. En esa vía, la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979) brindó orientación para sacar a la luz los contenidos de las representaciones y las relaciones entre ellos, así como las valoraciones que al respecto expresan los docentes.

La literatura de los últimos 15 años en la región iberoamericana sobre las características del “buen docente” incluye numerosos estudios desde la

perspectiva de estudiantes, pero son pocos los que se centran en la de los docentes y en sus representaciones. Esto permite asegurar la pertinencia de nuestro estudio.

### Dos enfoques:

#### centrado en el profesor y centrado en el aprendiente

En la literatura revisada se ponen de manifiesto dos tendencias, a veces entremezcladas: una revela la persistencia del enfoque centrado en el profesor (ECP) y otra muestra que el enfoque centrado en el aprendiente (ECA) va abriéndose camino. Con relación al primero, nos interesó averiguar el peso que los docentes dan al dominio de la asignatura impartida, a la calidad de la transmisión de la información y de su recepción, así como el cumplimiento puntual del programa respectivo.<sup>4</sup> Con respecto al ECA nos interesaron tres aspectos. Por una parte, la importancia que atribuyen los profesores a un ejercicio docente de corte constructivista (Virtanen y Tynjälä, 2018; Billing, 2007; Gargallo López, Sánchez Peris, Ros Ros y Ferreras Remesal, 2010; Díaz-Barriga y Hernández, 2002), caracterizado por generar ambientes de aprendizaje adecuados, facilitar el aprendizaje con base en las necesidades cognitivas del aprendiente, vincular teoría y práctica y evaluar los aprendizajes y competencias.<sup>5</sup> Por otra parte, buscamos indagar si se juzga que el “buen docente” debiera promover competencias auto-formativas<sup>6</sup> (Tremblay, 2002), que incluyen el autoconocimiento, la libertad para elegir, juzgar y organizar los contenidos, asumiendo la responsabilidad sobre el propio aprendizaje (Gargallo López *et al.*, 2010). Asimismo, nos interesó conocer qué papel le atribuyen los profesores a la flexibilidad, entendida como adaptación de métodos y contenidos a las particularidades de los estudiantes: intereses, estilos de aprendizaje, expectativas y limitaciones.<sup>7</sup>

Este enfoque que tiene en su centro al aprendiente y sus aprendizajes ha sido impulsado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1998) desde hace más de dos décadas; su influjo se observa en reglas, modelos y planes en las universidades de la región iberoamericana, en los que se prescribe ese cambio o se invita a lograrlo. Pese a todo, dicho cambio parece no llegar porque en una buena parte de los profesores y alumnos prevalecen las representaciones y prácticas ligadas al ECP, de acuerdo con el cual se considera que la función del profesor radica en proporcionar de manera eficiente la infor-

mación que debe aprender el alumno (Gómez López, 2005), mientras que se atribuye el escaso o nulo aprendizaje a la falta de esfuerzo o talento del estudiante, lo que suele acompañarse con la idea de que el “buen docente” lo es en la medida en que domina su disciplina (Alvarado Rodríguez y Flores-Camacho, 2010). Hay casos en los que las prácticas coinciden con este enfoque, aunque los profesores utilicen un discurso constructivista (Estévez Nenninger y Martínez García, 2011).

No obstante, se han constatado cambios. Algunos profesores se preocupan por el aprendizaje de sus estudiantes y despliegan estrategias para implicarlos en su proceso de aprender (Fernández Cruz y Romero López, 2010). En ciertos estudios se destaca la función clave de la comunicación, entendida como proceso bidireccional (Torra, De Corral, De Vilena, Pérez, *et al.*, 2012; García Ramírez, 2012) y se registra la aplicación de estrategias específicas, como la de propiciar la relación maestro-aprendiz (Lobato Caballeros y De la Garza, 2009) o la tutoría cercana y constante (Moreno Bayardo, 2011). También se ha visto valioso promover el aprendizaje basado en problemas, la adquisición de habilidades de análisis e inferencia y la capacidad de evaluación (Olivares Olivares y Heredia Escorza, 2012). Para algunos, el éxito de las estrategias radica en la colaboración (D’Onofrio, Barrere, Fernández Esquinas y De Filippo, 2011), que contribuye a la co-construcción del conocimiento, a generar lazos de afecto y reforzar la autonomía del estudiante (Sánchez Lima y Labarrere Sarduy, 2015). Otros consideran que los buenos resultados se deben a que el estudiante relaciona los diferentes contenidos entre sí y con situaciones de la realidad (Rué, Font y Cebrián, 2011), o a que se favorece el compromiso y la reflexión del estudiante, además de la capacidad de dudar y producir creativamente en el marco de experiencias prácticas (Dávila Balcarce, Leal Soto, Comelin Fornés, Parra Calderón *et al.*, 2013).

Con respecto al caso que estudiamos, indagamos cómo se dan las relaciones entre ambos enfoques, tomando en consideración que el instrumento que evalúa el desempeño en cursos valora las características del docente transmisivo, mientras que otros documentos institucionales invitan a una docencia centrada en el aprendiente.

### La dimensión ética del buen docente

En el caso que reportamos aquí, indagamos qué tanto aparecen componentes éticos en las representaciones del profesor, considerando que el ECA

demanda una relación profesor/aprendiente en la que tendría que ocurrir un descentramiento ético<sup>8</sup> (Yurén Camarena, Pons Bonals y Briseño Agüero, 2016) bajo la forma de reconocimiento y compromiso.<sup>9</sup> Entendemos, con Honneth (2010), que “reconocimiento” alude a una relación en la que, quienes están involucrados, se ven recíprocamente como sujetos morales. En la esfera personal, el reconocimiento adopta la forma de confianza; en la jurídica tiene la forma de respeto, y en la social asume la forma de estima. La lucha por el reconocimiento tiende a subvertir la reificación (Honneth, 2007), que se realiza como desprecio (o falta de amor), exclusión (o negación de los derechos) o humillación (discriminación social o falta de solidaridad).

El *compromiso* incluye el binomio memoria/promesa (Ricoeur, 2006) que alude a la dimensión temporal de la alteridad. La memoria mira hacia el pasado y puede reconocer recuerdos compartidos en el plano de la amistad, pero también momentos de conflicto. De ella se alimenta la promesa, que conlleva interés por el bien del otro y requiere de *perseverancia moral* para cumplirse (Ricoeur, 2006). Por ello, el compromiso puede ser visto como relación práctica de *cuidado* (Honneth, 2007), que combina la pre-caución (o cuidado anticipado) y la pre-ocupación (o acción que anticipa ciertos efectos). Así entendido, el compromiso no es solo de carácter moral, sino también político porque demanda la no neutralidad y la lucha bajo la forma de prácticas que subvierten el orden establecido.

En las investigaciones revisadas no se menciona el compromiso del profesor, pero se habla de algo análogo: la pasión por enseñar (Rocha Chávez, 2012), la vocación (Krzemien y Lombardo, 2006) y la actitud positiva, motivadora y de escucha (Alonso Martín, 2019; Loredó Enríquez, Romero Lara e Inda Icaza, 2008). En cambio, el respeto aparece de manera reiterada combinado con otras cualidades, incluyendo la confianza. Es frecuente que no se establezcan límites analíticos entre los componentes ético, epistémico y pedagógico de la docencia. Por ejemplo, se valora que el profesor facilite, acompañe, respete a los estudiantes y les dé confianza (Moreno Bayardo, 2007) además de mostrar humildad, honestidad y responsabilidad (Yurén Camarena, Pons Bonals y Briseño Agüero, 2016). También constatamos indistinción entre cualidades sociales y éticas cuando se le atribuyen al “buen docente” responsabilidad y ética profesional, además de puntualidad (Febres, 2013), accesibilidad, flexibilidad, simpatía y buena comunicación (García Garduño y Medécigo

Shej, 2014). En esta mezcla de cualidades no es raro que el componente ético del proceso formativo se vea reducido a, o confundido con, la promoción de “competencias blandas” (Yurén Camarena y Arnaz, 2014), como la capacidad para trabajar en equipo o ser adaptable. Finalmente, aunque no se menciona la solidaridad, se destacan cualidades asociadas a ella como la humildad, la sencillez o la buena disposición del profesor, que revelan abandono de una posición de poder y evidencian la apertura del docente para aprender con el estudiante juntos (Alonso Martín, 2019; Rocha Chávez, 2012; Krzemien y Lombardo, 2006) y la empatía en relación con sus necesidades (Orellana Fernández, Merellano Navarro y Almonacid Fierro, 2018).

#### La dimensión pedagógica del buen docente

La manera en la que aparece la dimensión pedagógica en las representaciones de los profesores también fue objeto de indagación: la disposición del profesor para seguir formándose en la docencia, así como su valoración respecto de las tareas propiamente pedagógicas, como la planificación del programa de estudio, las estrategias didácticas, la preparación de las sesiones de clase, la forma de evaluar, la utilización de recursos adecuados y la preparación de ambientes de aprendizaje.<sup>10</sup>

Todos los artículos revisados mostraron que estudiantes de diversas áreas de formación consideran que el buen docente es quien prepara sus clases. Algunos agregan que domina su materia y utiliza recursos didácticos con explicaciones claras y ejemplos reales y prácticos (Alonso Martín, 2019), además de mantenerse en formación continua tanto en el conocimiento disciplinar como en el pedagógico (Escalante Ferrer y García Pascacio, 2016). En varias investigaciones, los estudiantes valoran que el profesor se comunique con claridad y seguridad, tenga una actitud entusiasta, promueva la reflexión y les retroalimente (Valerio Ureña y Rodríguez Martínez, 2017). En otros, valoran las destrezas del docente para transmitir contenidos (Krzemien y Lombardo, 2006), y le atribuyen la responsabilidad de motivarlos y de hacerlos responsables de su propio aprendizaje (Escalante Ferrer y García Pascacio, 2016; Valerio Ureña y Rodríguez Martínez, 2017). En esos casos, los autores de los artículos hacen notar la tendencia del estudiante a tener un rol pasivo, depender del profesor para aprender y ser motivado (Alonso Martín, 2019; Krzemien y Lombardo 2006).

### El docente multifuncional

De acuerdo con las políticas actuales, el profesor de tiempo completo no solo debe tener las competencias para ejercer una docencia centrada en el aprendiente, también debe brindar una tutoría idónea, realizar investigación, introducir a los aprendientes en habilidades para la investigación y hacer gestión académica.<sup>11</sup> De los docentes de tiempo parcial se espera que tengan experiencia en el campo profesional. Por ello, nos interesó conocer la valoración que le dan los profesores universitarios a la docencia centrada en la profesión y/o disciplina,<sup>12</sup> y aquella en la que la investigación desempeña un papel predominante.<sup>13</sup>

La literatura revisada mostró que, en la percepción de los profesores, “buen docente” es quien prepara la asignatura y se ocupa de actualizar su dominio de los contenidos (Biscarri Gassió, Filella Guiu y Jové Monclús, 2006); también es experto en su disciplina y tiene capacidad para investigar (Orellana Fernández, Merellano Navarro y Almonacid Fierro, 2018). Algunos también valoran la capacidad para facilitar el aprendizaje, considerando conocimientos previos, características y necesidades de los estudiantes (Rocha Chávez, 2012; Biscarri Gassió, Filella Guiu y Jové Monclús, 2006), así como la habilidad para adaptar la metodología docente (Orellana Fernández, Merellano Navarro y Almonacid Fierro, 2018), evaluar de forma continua, formativa y flexible, y tener disposición para la mejora continua en la disciplina y la pedagogía (Rocha Chávez, 2012). En algunos casos, se habla de apertura, compromiso y colaboración con otros profesores para generar climas que faciliten el aprendizaje (Yurén Camarena, Pons Bonals y Briseño Agüero, 2016; Orellana Fernández, Merellano Navarro y Almonacid Fierro, 2018).

Un estudio consideró relevante la capacidad del profesor para aportar al conocimiento de su disciplina (Rocha Chávez, 2012). En otro, se concluyó que trabajar conjuntamente en equipos de investigación traería una forma fructífera de efectuar la docencia (Biscarri Gassió, Filella Guiu y Jové Monclús, 2006). En otro más se considera valiosa la disposición para adoptar nuevos paradigmas, como el que vincula la docencia y la investigación (Escalante Ferrer y García Pascacio, 2016).

En suma, parece que los profesores asumen que el “buen docente” tiene múltiples funciones, y que deben cumplirse a cabalidad. En este trabajo, pretendemos examinar si este supuesto se cumple en el caso que analizamos y derivar algunas consecuencias de esto.

## Método

Se aplicó una escala tipo Likert a una muestra representativa de profesores y se analizaron las diferencias y tendencias de sus puntajes.

## Participantes

En el estudio participaron 580 profesores universitarios (nivel CINE 5-8)<sup>14</sup> y 181 profesores de preparatoria (nivel CINE 4) de una universidad pública mexicana. Los datos sociodemográficos que se tomaron en cuenta para este estudio figuran en la tabla 1.

TABLA 1  
*Características de los participantes*

VARIABLES	CATEGORÍAS	%	VARIABLES	CATEGORÍAS	%
Género	Hombre	51.5	Contrato	Por horas	74.7
	Mujer	48.5		De tiempo completo	14.9
Edad (años)	23-29 joven	19.2		De medio tiempo	1.6
	30-36 joven adulto	35.8		Investigador	5.0
	37-44 adulto	32.0	Académico de confianza	1.5	
	45-52 adulto maduro	12.0	Técnico	2.3	
	≤53 adulto mayor	1.1	Antigüedad (años)	0-4 nuevo	31.8
Área*	Artes y humanidades	23.5		5-9 reciente	23.4
	Ciencias sociales	26.9		10-14 en consolidación	13.8
	Ciencias naturales	21.7		15-19 consolidado	12.1
	Ingenierías	15.4		20-24 habituado	11.6
	Agronomía y veterinaria	4.4		25-29 jubilable	4.5
	Salud	8.1	≤30- en retiro	2.9	

\*Para la clasificación de las unidades se siguió el criterio del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi).

Fuente: elaboración propia.

La edad de los profesores que participaron en el estudio y su antigüedad laboral estuvieron directamente correlacionadas ( $\rho=.586$ ,  $p=.000$ ), pero no se encontró relación alguna entre éstas y las dimensiones que se estudiaron acerca del buen docente.

### Diseño

El muestreo fue no-probabilístico e incidental, con una muestra representativa del cuerpo docente de la universidad estudiada. La función de representatividad muestral para una población finita de 3 mil 906 profesores,<sup>15</sup> se calculó de la siguiente manera,

$$n = \frac{z^2 pq N}{e^2(N-1) + z^2 pq}$$

siendo  $n$  el tamaño mínimo para que la muestra sea representativa del profesorado,  $e$  el error, que estuvo basado en un margen de confiabilidad de 95% ( $e= 0.05$ ),  $z$  una desviación tipificada ( $z= 1.96$ ),  $p$  la probabilidad a favor y  $q$  la probabilidad en contra de que se den los eventos que se estudiaron acerca del buen docente, y  $N$  el tamaño total de la población.

De acuerdo con esta función de representatividad muestral, serían necesarios 350 sujetos para realizar un estudio representativo. Finalmente, se consultaron a 761 profesores, de modo que los resultados de este trabajo podrían ser generalizables en el contexto de la universidad bajo estudio.

### Instrumento

Se aplicó una herramienta de elaboración propia para considerar la percepción del profesorado sobre el buen docente. En una fase previa de la investigación, el instrumento fue validado con diez componentes (ver, más adelante, tabla 2) distribuidos en una escala Likert de 4 puntos, agrupados en las siguientes seis dimensiones:

- Ética (ET). Se refiere a las formas de relación del “buen docente” con el estudiantado, así como a sus motivaciones, valores y principios orientadores de las prácticas.

- *Pedagógica (PED)*. Abarca las estrategias didácticas y de evaluación que desarrolla el “buen docente”, así como los recursos que emplea y las actividades para facilitar el aprendizaje.
- *Enfoque centrado en el profesor (ECP)*. Concepción del aprendizaje como acumulación de información y de la docencia como un ejercicio de transmisión de contenidos curriculares.
- *Enfoque centrado en el aprendiente (ECA)*. Concepción constructivista del aprendizaje y de la docencia de facilitación para la adquisición de capacidades y competencias.
- *Profesional (PR)*. Manera en la que el “buen docente” contribuye a que el alumnado se implique en el campo disciplinar y profesional en el que se está formando
- *Investigación (INV)*. Relación del “buen docente” con la investigación y papel que le hace jugar a esta en la formación del alumnado universitario.

Los componentes de cada una de las dimensiones se presentan en la tabla 2 con su correspondiente valor alfa, que muestra su fiabilidad. El contenido de los ítems de cada componente se desprende de los temas que identificamos como problemáticos en la fundamentación.

### Procedimiento

La recopilación de los datos se llevó a cabo con la supervisión del equipo investigador que trabajaba en el proyecto. Ocho investigadores noveles y una investigadora senior recogieron los datos voluntariamente.

El procedimiento para ingresar a las unidades académicas consistió en contactar con sus cargos directivos y preparar un oficio de presentación para quien aplicó la herramienta. El cuestionario fue anónimo y se cumplimentó de forma auto-administrada en un espacio proporcionado exprofeso. Se revisó que los ítems hubiesen sido respondidos en su totalidad.

### Análisis de datos

Ninguna de las dimensiones del instrumento cumplió el supuesto de normalidad: ET ( $KS=.245$ ,  $p=0$ ), PED ( $KS=.186$ ,  $p=0$ ), ECP ( $KS=.201$ ,  $p=0$ ), ECA ( $KS=.133$ ,  $p=0$ ), PR ( $KS=.157$ ,  $p=0$ ), INV ( $KS=.059$ ,  $p=0$ ). Por este motivo, se calculó el coeficiente rho de Spearman para detectar tendencias lineales en la forma de valorar los contenidos de la herramienta y

se aplicaron pruebas no-paramétricas para hallar diferencias en función de ciertas variables de agrupación. Se calculó la prueba H de Kruskal Wallis para contrastar los puntajes entre áreas de conocimiento, tipo de contrato y una versión ordinalizada de la antigüedad laboral y la edad; y se calculó la prueba U de Mann Whitney para comparar los puntajes de acuerdo con el género.

TABLA 2  
*Componentes de la representación del buen docente*

Dimensión	Componente	Código	N ítems	Valor $\alpha$
ET	Descentramiento ético	DesEt	9	.871
PED	Profesor que planifica	ProPlan	7	.872
	Profesor con saberes prácticos	Practic	11	.869
ECP	Profesor transmisor	Transmi	5	.754
ECA	Constructor de ambientes de aprendizaje	Ambient	10	.881
	Promotor de capacidades autoformativas	Autofor	7	.863
	Formador que atiende la particularidad del estudiante	CentEst	11	.880
PR	Formador centrado en la profesión/ disciplina	ProDis	7	.798
INV	Articulador de investigación, docencia y vinculación	InDoVi	6	.833
	Profesor centrado en la investigación	ProfIn	5	.871

ET: ética; PED: pedagógica; ECP: enfoque centrado en el profesor; ECA: enfoque centrado en el aprendiente; PR: profesional; INV: investigación.

DesEt: Descentramiento ético; ProPlan: Profesor que planifica; Practic: Profesor con saberes prácticos; Transmi: Profesor transmisor; Ambient: Constructor de ambientes de aprendizaje; Autofor: Promotor de capacidades autoformativas; CentEst: Formador que atiende la particularidad del estudiante; ProDis: Formador centrado en la profesión / disciplina; InDoVi: Articulador de investigación, docencia y vinculación; ProfIn: Profesor centrado en la investigación

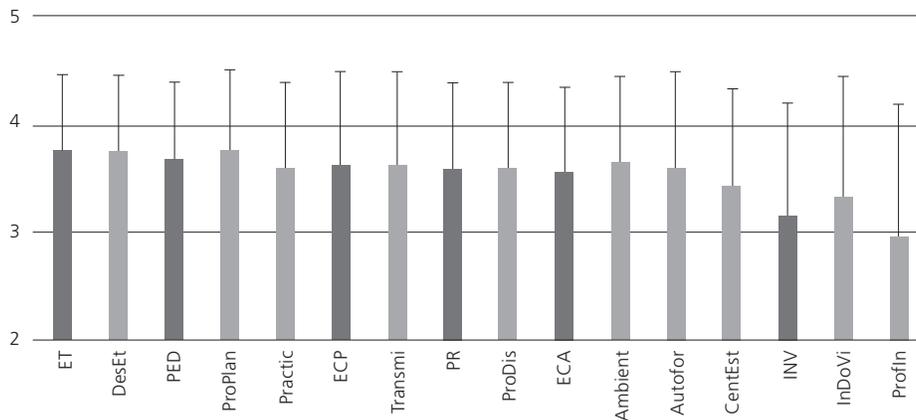
Fuente: elaboración propia.

## Resultados

### Acuerdo sobre el buen docente

Los profesores puntuaron la dimensión ET más alto que cualquier otra manifestando su acuerdo acerca del descentramiento ético como criterio del buen docente, mientras que la INV fue la menos valorada. La figura 1 muestra las dimensiones de la representación del buen docente ordenadas de acuerdo con el puntaje, de mayor a menor e incluyendo los componentes junto a sus correspondientes dimensiones. También se calcularon barras de error para cada puntaje medio a partir de las desviaciones típicas multiplicadas por la constante  $z=1.96$ , lo que permitió conocer el tamaño del error con un margen de confiabilidad de 95%. El error más grande fue el de la INV, ya que la dispersión de los puntajes fue mayor ahí que en las otras dimensiones. Restando las barras de error a la media de cada componente, el único de ellos que queda por debajo del nivel 2 de la escala es ProfIn. Esto indica que la mayor parte de los profesores coinciden en estar en desacuerdo respecto de que la función investigadora es una característica del buen docente. Esta parte es más o menos representativa del grupo de profesores consultados porque la diferencia entre media y mediana fue de 0.035 sobre los 4 puntos de la escala Likert.

FIGURA 1  
*Nivel de acuerdo medio respecto de las dimensiones y componentes de la representación del buen docente*



Fuente: elaboración propia.

### Análisis de tendencias lineales

La tabla 3 recoge el análisis de tendencias con el coeficiente rho de Spearman para los componentes. El componente que más correlacionó con los demás fue DesEt, aunque los que correlacionaron de modo más intenso fueron Practic y CentEst. La manera en que los profesores puntuaron Profln no se asoció con la forma en que puntuaron otros componentes, excepto en el caso de CentEst con una correlación moderada e InDoVi, que pertenece a la misma dimensión que Profln y, por ello, ambos correlacionan. Llama la atención que todas las correlaciones, fueran nulas o altas, fueron significativas a un nivel  $p < 0.01$  y no se hallaron correlaciones inversas entre ningún par de componentes.

TABLA 3

*Análisis de tendencias lineales en los contenidos de la representación del buen docente*

	DesEt	ProPlan	Practic	Transmi	Ambient	Autofor	CentEst	ProDis	InDoVi	Profln
DesEt	1.000	.604*	.674*	.517*	.676*	.625*	.626*	.629*	.523*	.360*
ProPlan		1.000	.645*	.575*	.632*	.640*	.591*	.571*	.472*	.320*
Practic			1.000	.588*	.758*	.748*	.771*	.719*	.616*	.477*
Transmi				1.000	.595*	.529*	.522*	.537*	.434*	.391*
Ambient					1.000	.708*	.735*	.697*	.609*	.434*
Autofor						1.000	.725*	.677*	.590*	.449*
CentEst							1.000	.756*	.710*	.530*
ProDis								1.000	.686*	.486*
InDoVi									1.000	.596*
Profln										1.000

\* $p < 0.01$

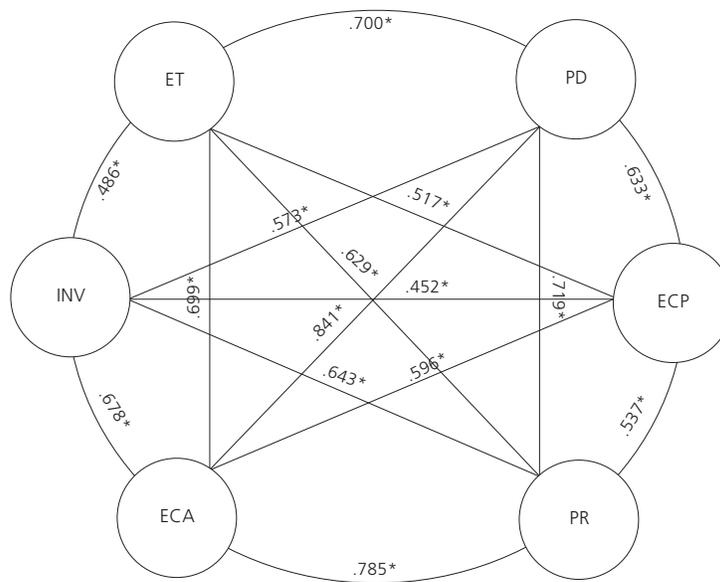
Fuente: elaboración propia.

Las tendencias en el acuerdo de los profesores con las dimensiones de la representación del buen docente se reportan en la figura 2. Ahí se muestra (con un asterisco) que todas las correlaciones fueron significativas. Las correlaciones

más altas fueron ECA-PED, ECA-PR, PED-PR y ET-PED. Por el contrario, la INV tuvo las correlaciones más bajas con ET y con ECP. En esta línea, los resultados ponen de manifiesto que los profesores que consideran positivamente la ética como un rasgo propio del buen docente, no necesariamente valoran en positivo la investigación. Algo semejante pasa con quienes valoran positivamente el ECP. Por su parte, la dimensión ET está asociada en mayor medida con el ECA y no con una forma transmisiva de la docencia. Eso define dos representaciones diferentes en la respuesta de los participantes, una más centrada en el aprendiente y otra más centrada en la docencia transmisiva.

FIGURA 2

*Análisis de tendencias lineales en las dimensiones de la representación del buen docente*



Fuente: elaboración propia.

### Análisis de diferencias

Las diferencias entre los tipos de profesores se muestran en la tabla 4, de acuerdo con cinco variables de agrupación. Dependiendo del área de conocimiento, hubo diferencias en los puntajes de CentEst e incluso las hubo en ECP –concretamente en Transmi– si asumimos un intervalo de confianza de 93%.

**TABLA 4**  
*Análisis de diferencias en función del área, el contrato, el género, la edad y la antigüedad laboral*

	Área		Contrato		Género			Edad		Antigüedad	
	$\chi^2$	$p$	$\chi^2$	$p$	$U$	$z$	$p$	$\chi^2$	$p$	$\chi^2$	$p$
DesEt	2.977	.812	9.833	.080	69752.500	-0.879	.379	3.208	.524	5.335	.502
ProPlan	4.892	.558	3.336	.648	70759.000	-0.547	.584	8.698	.069	17.987	.006
Practic	9.897	.129	10.183	.070	65366.500	-2.310	.021	4.410	.353	11.175	.083
Transmi	11.745	.068	12.209	.032	65707.000	-2.242	.025	7.549	.110	7.233	.300
Ambient	6.328	.387	10.934	.053	67169.000	-1.725	.085	7.152	.128	7.784	.254
Autofor	8.762	.187	1.890	.864	65072.500	-2.434	.015	7.288	.121	12.124	.059
CentEst	12.680	.048	6.866	.231	69248.000	-1.018	.309	7.118	.130	12.970	.044
ProDis	1.091	.982	9.617	.087	64928.500	-2.469	.014	1.834	.766	10.743	.097
InDoVi	7.950	.242	21.756	.001	65217.500	-2.359	.018	4.835	.305	10.128	.119
Profln	11.066	.086	12.806	.025	63473.500	-2.935	.003	16.537	.002	4.853	.563
ET	2.977	.812	9.833	.080	69752.500	-0.879	.379	3.208	.524	5.335	.502
PED	7.486	.278	7.426	.191	67472.000	-1.605	.108	4.629	.327	15.279	.018
ECP	11.745	.068	12.209	.032	65707.000	-2.242	.025	7.549	.110	7.233	.300
ECA	7.972	.240	6.055	.301	66468.000	-1.933	.053	9.074	.059	12.648	.049
PR	1.091	.982	9.617	.087	64928.500	-2.469	.014	1.834	.766	10.743	.097
INV	9.631	.141	15.265	.009	63304.500	-2.977	.003	11.862	.018	5.870	.438

Fuente: elaboración propia.

Así pues, el análisis refleja de nuevo dos percepciones sobre el buen docente en función del área: la que está más centrada en el aprendiente y la que lo está más en la transmisión y los contenidos. Algo similar ocurrió

de acuerdo con el tipo de contrato, donde las diferencias se hallaron en los componentes Transmi y Ambient, y la dimensión ECP, pero también en InDoVi y ProfIn, que implican la investigación.

La formación centrada en el aprendiente y la que se centra en la transmisión también se bifurcaron al considerar la antigüedad laboral de los profesores. Se encontraron diferencias significativas en los componentes ProPlan, CentEst y con un intervalo de confianza de 94% en Autofor, además de las dimensiones PED y ECA. Sin embargo, la edad no constituyó un factor relevante en este sentido, ya que la única diferencia se localizó en INV y concretamente en ProfIn.

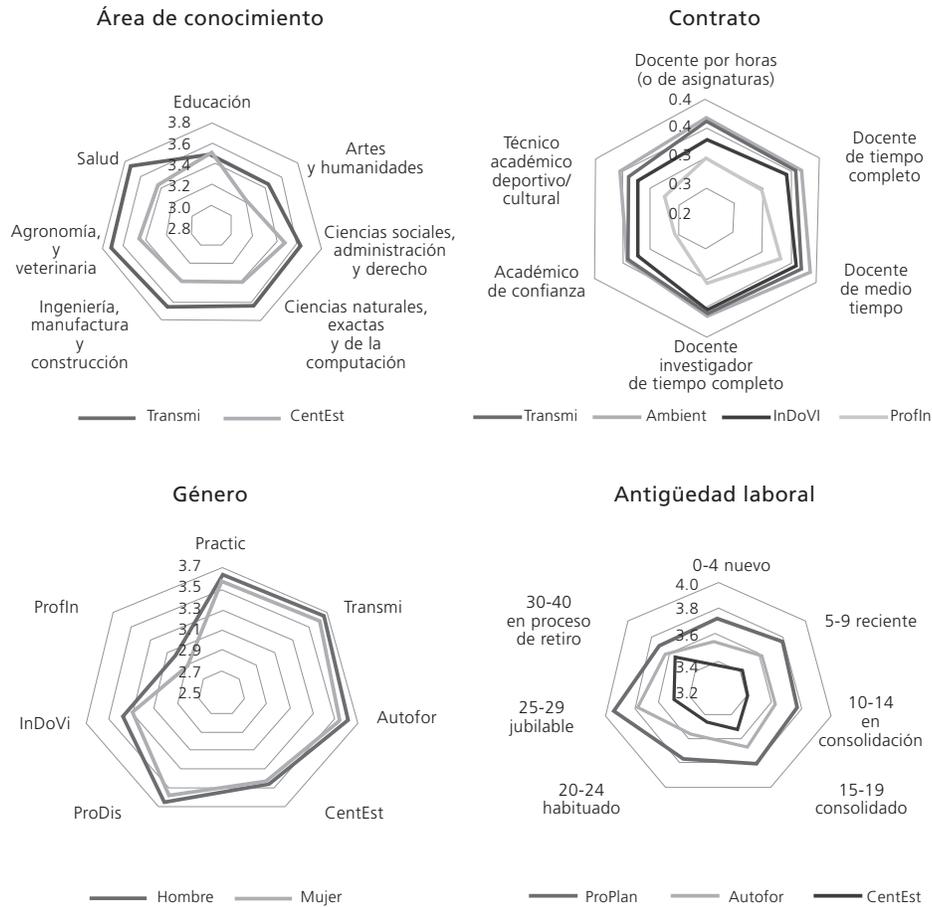
Se encontraron múltiples diferencias entre mujeres y hombres en los puntajes, aunque en las dimensiones ET y PED no hubo diferencias significativas.

#### Consideraciones sobre las diferencias

Los datos descriptivos de los componentes y dimensiones en los que se hallaron diferencias significativas en función del área de conocimiento, el contrato, el género y la antigüedad laboral se muestran en la figura 3. Los profesores del área de educación son los únicos que valoraron la docencia transmisiva tanto como la centrada en el aprendiente, seguidos por los profesores de ciencias sociales, administración y derecho; los que más bajo puntuaron este criterio fueron los de artes y humanidades. Cuando se tomó en consideración el tipo de contrato y la antigüedad laboral de los profesores, se hallaron diferencias más palpables. En todos los tipos de contrato se valoró de forma considerablemente inferior la investigación como una función propia del buen docente y, en el caso de la antigüedad laboral, se estableció una jerarquía: se le dio más valor a la planificación de la docencia, algo menos al fomento de la autoformación y todavía menos a la docencia centrada en el aprendiente. Llama la atención que la docencia centrada en quienes se están formando es más altamente valorada por los profesores con 15-19 años de antigüedad y por los que tienen entre 30-40 años en la institución, por lo que no se puede asumir un modelo lineal en este sentido. En el caso del género se detectaron diferencias significativas, ya que los hombres puntuaron más elevado que las mujeres, pero en los datos descriptivos se observó que esas diferencias eran mínimas.

FIGURA 3

*Diferencias en función del área, el contrato, el género y la antigüedad laboral.*



Fuente: elaboración propia.

## Discusión

### ¿Un cambio de enfoque?

Encontramos que en la representación del “buen docente” coexisten cualidades del ECP y del ECA, aunque prevalecen claramente las primeras, salvo en el caso de los profesores del área de educación que valoran igualmente las cualidades de uno y otro (ver figura 3). ¿Cómo explicar

esos resultados? Es probable que algunos profesores opten por la figura del profesor transmisivo porque concuerda con lo que “se ha hecho siempre”. Puede ser también que, a la manera del miedo a la libertad (Fromm, 2005), el profesor se mantenga en el ECP porque cambiarlo significaría alejarse del perfil que sirve de parámetro de la evaluación institucional. No descartamos que la preferencia por el ECP pueda deberse a que las condiciones institucionales (tiempos, espacios, mobiliario, normas, cantidad de contenidos programáticos, tipo de contrato, y/o cantidad de alumnos por grupo) propicien más la figura del profesor transmisivo que la del centrado en el aprendiente. En cambio, cabe suponer que quienes valoran igualmente las cualidades correspondientes al ECP y las del ECA lo hagan porque, o bien no ven contradicción entre dichos enfoques, o ven diferencias que juzgan complementarias. Tal ambivalencia puede tener su origen en que algunos documentos oficiales (como el modelo universitario) enaltecen el ECA, mientras que otros (como el instrumento de evaluación del desempeño en los cursos) presentan como criterios de calidad de la docencia los rasgos del profesor transmisivo. También es posible que profesores que valoran positivamente el ECA lo consideren como un ideal por alcanzar, sin dejar de valorar al ECP porque coincide con sus prácticas.

En todo caso, el cambio de enfoque parece aplicar en un número reducido de profesores. Se puede prever que el cambio no se dará mientras los encargados de la gestión institucional no procuren coherencia entre lo que se quiere lograr y los criterios con los cuales se evalúa. Lo más importante aquí es que esa ambivalencia no es inocua, pues la formación del estudiantado se ve afectada en la medida en que los profesores se ocupan de ser buenos expositores, en lugar de procurar ambientes para facilitar el aprendizaje. Además, cuando la representación y las prácticas no coinciden, es de suponer –con base en la literatura existente– que se generen tensiones identitarias que son resueltas con distintas estrategias (Blin, 1997). En el caso estudiado esas estrategias pueden ser: *a*) se considera válido el ECA y se hacen cambios superficiales en las prácticas (por ejemplo, las exposiciones se acompañan con diapositivas); *b*) se ve como válido el ECA y hay un convencimiento de que lo que se hace coincide con ese enfoque, aunque no sea así; *c*) no se distingue entre uno y otro enfoque y se siguen prácticas inerciales. En todos estos casos hay un re-modelamiento (o adaptación) de la representación que permite al profesor sentirse parte

de aquellos que son considerados como “buenos docentes” sin cambiar de prácticas. Para un cambio efectivo en el sentido del ECA se requeriría la explicitación y re-descripción de la representación (Pozo, 2003), aunadas a un trabajo autocrítico sobre sí por parte del docente, y a un cambio en las condiciones institucionales.

### Intereses docentes y descentramiento ético

Cuando revisamos las tendencias de las dimensiones de las representaciones (ver figura 2) encontramos que la figura del profesor centrado en la profesión y la disciplina tiene una correlación relativamente alta con la dimensión pedagógica y con el ECA, y una relación débil con el ECP. La dimensión de la investigación tiene una relación francamente débil con el ECP. Al examinar las diferencias (ver figura 3) nos percatamos de que la figura del profesor centrado en la investigación no se considera propia del “buen docente”; tiene mayor aceptación la figura de quien articula investigación, docencia y vinculación, aunque ello depende del tipo de contrato de los profesores.

Dada la prevalencia del ECP y las correlaciones a las que nos referimos, cabe esperar que en la práctica sean pocos los profesores que estimulan la implicación de los estudiantes con el ámbito profesional y/o que utilizan la investigación como estrategia formativa.

El análisis de tendencias también mostró que el descentramiento ético está débilmente relacionado con el profesor centrado en la investigación (ver tabla 3), lo cual puede derivar de la creencia en que este tipo de profesor no establece compromiso con los estudiantes. El descentramiento ético también tiene una relación poco fuerte con los rasgos del profesor transmisor, mientras que tiene una relación más fuerte con los componentes de la dimensión pedagógica y los del ECA. Inferimos que esto se debe a que desplegar saberes y estrategias para construir los ambientes que contribuyan al aprendizaje del estudiante, ajustándose a sus particularidades y necesidades, se relaciona con una actitud solidaria que requiere de reconocimiento ético, decisión y perseverancia moral. ¿Quiere decir esto que al prevalecer el ECP, se deja de lado la dimensión ética? No del todo, porque en la representación de los profesores el profesor transmisor cumple con su responsabilidad al ser puntal y preparar bien su exposición y los materiales de estudio. Lo que se deja de lado es la atención a las particularidades (intereses, condiciones y necesidades)

de los estudiantes, probablemente porque esto no solo demanda descen-tramiento moral, sino también gasto de energía, tiempo y recursos, con los que no cuentan la mayoría de los docentes. Esta es quizás una de las razones de mayor peso por las que los profesores se inclinan por el ECP (ver figura 3), sin descartar que también pudiera pesar la resistencia a perder cierta posición de poder.

Podemos suponer, entonces, que no solo las representaciones de los pro-fesores dificultan el cambio de enfoque y de prácticas en las universidades, sino también las condiciones laborales y la organización institucional que son poco propicias para que el profesor se ajuste a las particularidades del estudiante y utilice estrategias formativas adecuadas al ECA.

### El buen docente y los criterios de evaluación

Al revisar la literatura, encontramos que los docentes suelen apropiarse de los perfiles implícitos en las formas de evaluación. En el caso que analizamos, los profesores universitarios son evaluados en su desem-peño docente mediante un cuestionario que responde cada docente y los estudiantes a su cargo. Las preguntas de ese instrumento apuntan a los rasgos propios del ECP. Por ello, no es de extrañar que, pese a que el modelo universitario y diversos documentos en los que se plasman políticas públicas invitan a aplicar el ECA, la mayoría de los profesores universitarios retenga en sus representaciones del buen docente los rasgos propios del ECP.

Los profesores de tiempo completo que tienen a la investigación como una de sus funciones principales son evaluados, además, de diversas ma-neras. Al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) le interesan princi-palmente sus méritos en la investigación; al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), el equilibrio que logre entre las funciones de docencia, investigación, tutoría y gestión; al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) también le interesan esos rasgos (aunque no pone atención en el equilibrio) y añade la función de la vinculación; para los programas de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESPED) se toman en cuenta todas las funciones anteriores e implícitamente se conside-ra la participación del profesor en la consolidación de su cuerpo académico y en la certificación de los programas en los que participa. Dicho de otra manera, se trata de un profesor multitareas con un perfil multi-funcional.

La figura 3 muestra que quienes tienen el estatus de investigadores o se sienten cercanos a obtener ese estatus (como los profesores de tiempo completo, los de medio tiempo y los académicos de confianza) asumen el perfil multifuncional (Indovi), mientras que la mayoría de los profesores de asignatura, no lo asume como característica del buen profesor. Además de todas estas evaluaciones, la docencia de estos profesores es evaluada con el mismo cuestionario que se aplica a los de asignatura, por lo que resulta lógico que también ellos consideren que el buen docente es quien se ajusta a los criterios del ECP.

Lo anterior no significa que bastaría cambiar el instrumento de evaluación para forzar a los profesores a actuar conforme al ECA. Para la aplicación de este enfoque se requerirían cambios diversos en: *a)* la gestión académica (grupos pequeños, formas de trabajo diferentes a las acostumbradas, contenidos flexibles y adaptables); *b)* las condiciones laborales (por ejemplo, considerar el tiempo y recursos empleados en la tutoría, la creación de ambientes de aprendizaje y las actividades extraescolares); y *c)* la organización institucional (por ejemplo, haciendo participar a los estudiantes en proyectos de investigación liderados por investigadores). Ello implicaría también un programa de formación docente y un presupuesto adecuado para sostener los cambios. Si nada de esto es posible, entonces se requiere encontrar vías de acercamiento al enfoque, sin esperar que este sea cumplido a cabalidad.

#### Limitaciones y futuras líneas de trabajo

Una limitación de nuestro estudio consiste en que las respuestas al cuestionario no lograron discriminar si los profesores conocían las propuestas pedagógicas subyacentes a los ítems. Por tanto, cabría considerar en futuros estudios el conocimiento previo de los docentes acerca de estas propuestas y ver si sus respuestas varían en función de este conocimiento, aplicando pruebas similares.

Por otro lado, la respuesta emitida en algunos casos obedece a la adaptación de las representaciones del propio profesor, probablemente basadas en las estructuras en que se ha formado. Así pues, sería interesante indagar cuánto influye la formación que tienen los docentes sobre el tipo de respuesta que dan.

Agrupar los ítems de la herramienta en componentes y en dimensiones supone que habrá intereses diferentes en las respuestas de distintos

profesores a un mismo componente o dimensión. Este es el caso de In-DoVi, donde puede haber interés en la investigación, en la docencia o en la vinculación; en todas a la vez o en dos de ellas; pero el análisis de los componentes y dimensiones no permite detectar estos intereses en perfiles particulares de profesores. En este sentido convendría diseñar y validar ítems con intereses claramente diferenciados en un estudio focal más específico.

### **Conclusiones**

El cambio de prácticas requiere del cambio de representaciones, pero no se consigue con prescripciones. Es menester que exista coherencia en el discurso institucional (las políticas, el modelo universitario, las normas y las formas de evaluación), y que las condiciones institucionales sean acordes con ese discurso. Por parte del profesor, es indispensable un trabajo crítico y autocrítico que pasa por la explicitación de sus representaciones, la determinación autónoma de los rasgos de la buena docencia y la disposición al descentramiento ético.

El descentramiento ético propio de la dimensión ética y el ECA no requieren necesariamente de la multifuncionalidad del profesor. Cumplir todas las tareas que implica el ECA conlleva una buena cantidad de tiempo. Agregar a ello otras funciones no significa necesariamente mejorar la docencia. Considerando los diferentes tipos de contratos, parece prudente que cada profesor, debidamente informado, determine la estrategia para asegurar que los estudiantes aprendan y la forma en la que puede contribuir mejor a su formación considerando su perfil.

### **Agradecimientos**

Los autores agradecen el financiamiento del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España (Referencia FPU 17/00156) y el apoyo del Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo de la Educación Superior (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México). Asimismo, reconocen al doctor Juan Escámez el proyecto inicial de esta investigación, así como la participación de los doctores Bernardo Gargallo y Ariel Ramírez, así como los maestros Evelyn Moctezuma y L. Enrique García-Pascacio, en algunas fases de la investigación.

## Notas

<sup>1</sup> Los programas son evaluados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) y el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

<sup>2</sup> Estos profesores son evaluados por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (ESPED).

<sup>3</sup> En la universidad estudiada se aplica un instrumento de evaluación del desempeño docente con el que se califica a quienes imparten cursos, independientemente de su condición laboral.

<sup>4</sup> Cinco ítems de nuestro cuestionario se refieren a la figura del profesor transmisor.

<sup>5</sup> Sobre estos rasgos que contribuyen a la construcción de ambientes de aprendizaje se incluyeron 10 ítems.

<sup>6</sup> Indagar si el buen docente promueve la autoformación, requirió de siete ítems del cuestionario.

<sup>7</sup> Para indagar sobre la actividad docente centrada en el estudiante se elaboraron 11 ítems.

<sup>8</sup> El término “descentramiento” (o “descentración”) es empleado por Piaget (1974) en

diversos escritos para referirse a la superación de la perspectiva egocéntrica, tanto desde el punto de vista cognitivo como moral. El término “descentramiento ético” lo utilizamos para aludir a una perspectiva basada en decisiones y principios morales que se corresponden con una eticidad solidaria y orientada al bien del otro.

<sup>9</sup> A estos temas dedicamos nueve ítems del cuestionario que aplicamos, los cuales dan contenido al componente: “descentramiento ético”.

<sup>10</sup> A estos temas dedicamos 18 ítems: siete referidos a las tareas de planificación y 11 a los saberes prácticos del docente.

<sup>11</sup> Seis ítems se orientaron a indagar la opinión de los profesores sobre la articulación entre diversas funciones.

<sup>12</sup> Siete ítems de nuestro cuestionario aluden al profesor que busca implicar a estudiantes en la profesión o disciplina.

<sup>13</sup> Cinco ítems se refieren a la figura del profesor centrado en la investigación.

<sup>14</sup> CINE son las siglas de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación determinada por la Unesco.

<sup>15</sup> La cifra se obtuvo de los documentos oficiales de la universidad estudiada.

## Referencias

- Alonso Martín, Pilar (2019). “El perfil del buen docente universitario según la valoración de alumnos de Magisterio y Psicopedagogía”, *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 164, pp. 65-81. Disponible en: [http://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/58906](http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58906) (consultado: 14 de junio de 2019).
- Alvarado Rodríguez, María Eugenia y Flores-Camacho, Fernando (2010). “Percepciones y supuestos sobre la enseñanza de la ciencia”, *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 128, pp. 10-26. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13212456002.pdf> (consultado: 25 junio de 2019).
- Billing, David (2007). “Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills”, *Higher Education*, vol. 53, núm. 4, pp. 483-516. DOI: 10.1007/s10734-005-5628-5
- Biscarri Gassió, Joan; Filella Guiu, Gemma y Jové Monclús, Glòria (2006). “Factores relacionados con la percepción de la calidad docente del profesorado universitario”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20, núm. 3, pp. 287-309.

- Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411311015> (consultado: 14 de junio de 2019).
- Blin, Jean-François (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, col. Action et savoir, París: L'Harmattan, pp. 224.
- Bourdieu, Pierre (2002). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus.
- D'onofrio, María Guillermina; Barrere Rodolfo; Fernández Esquinas, Manuel y De Filippo, Daniela (2011). "Motivaciones y dinámica de la cooperación científica bilateral entre Argentina y España: la perspectiva de los investigadores", *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad*, vol. 6, núm. 16, pp. 213-236. Disponible en: <http://www.revistacts.net/component/content/article/100-volumen-6-numero-16/dossier/375-motivaciones-y-dinamica-de-la-cooperacion-cientifica-bilateral-entre-argentina-y-espana-la-perspectiva-de-los-investigadores> (consultado: 25 junio de 2019).
- Dávila Balcarce, Gianina; Leal Soto, Francisco; Comelin Fornés, Andrea; Parra Calderón, Michel y Varela Gangas, Patricia (2013). "Conocimiento práctico de los profesores: sus características y contradicciones en el contexto universitario actual", *Revista de la Educación Superior*, vol. 42, núm. 166, pp. 35-53. Disponible: [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista166\\_S1A2ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista166_S1A2ES.pdf) (consultado: 14 de junio de 2019).
- Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Gerardo (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Escalante Ferrer, Ana y García Pascasio, Enrique (2016). "La formación de investigadores en el posgrado en México: ¿una tarea solo del docente?", *Edetania*, vol. 50, abril-mayo, pp. 159-173.
- Estévez Nenninger, Ety Haydee y Martínez García, Joel (2011). "El peso de la docencia y la investigación desde la visión de los académicos de una universidad pública mexicana. El caso de la Universidad de Sonora", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 11, núm. 12, pp. 1-30. Disponible en <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/832> (consultado: 6 de enero de 2015).
- Febres, Natacha (2013). "Valores en el docente universitario: Una exigencia en la actualidad", *Revista Educación en Valores*, vol. 1, núm. 19, pp. 68-80. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v1n19/art07.pdf> (consultado: 14 junio de 2019).
- Fernández Cruz, Manuel y Romero López, Asunción (2010). "Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada", *Revista Portuguesa de Pedagogía*, vol. 44, núm. 1, pp. 83-117. Disponible en: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/48071/1/9%20-%20Indicadores%20de%20excelencia%20docente%20en%20la%20Universidad%20de%20Granada.pdf?ln=pt-pt> (consultado: 23 mayo de 2019).
- Fromm, Erich (2005). *El miedo a la libertad*, 15a ed., Buenos Aires: Paidós.
- García Garduño, José María y Medécigo Shej, Amira (2014). "Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la ineficacia docente de sus profesores", *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 143, pp. 124-139.
- García Ramírez, José Miguel (2012). "La comunicación, clave de excelencia visible en la Educación Superior", *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, vol. 3, pp. 25-

36. Disponible en: [http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol03\\_02\\_jett\\_garcia-ramirez.pdf](http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol03_02_jett_garcia-ramirez.pdf) (consultado: 14 de junio de 2019).
- Gargallo López, Bernardo; Sánchez Peris, Francesc; Ros Ros, Concepción y Ferreras Remesal, Alicia (2010). “Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 51, núm. 4, pp. 1-16. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1826> (consultado: 23 de mayo de 2019).
- Giddens, Anthony (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez López, Luis Felipe (2005). “Comparación de una propuesta pedagógica universitaria con las prácticas cotidianas en el aula”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, pp. 165-189. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n24/pdf/rmie10n24scC00n02es.pdf> (consultado: 23 de mayo de 2019).
- Honneth, Axel (2007). *La réification. Petit traité de Théorie critique*, París: Gallimard.
- Honneth, Axel (2010). *La lutte pour la reconnaissance*, París: Cerf.
- Krzemien, Deisy y Lombardo, Enrique (2006). “Rol docente universitario y competencias profesionales en la Licenciatura en Psicología”, *Psicología Escolar e Educativa*, vol. 10, núm. 2, julio-diciembre, pp. 173-186. Disponible en: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-85572006000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-85572006000200002&lng=pt&nrm=iso) (consultado: 25 de mayo de 2019).
- Lahire, Bernard (2003). “From de habitus to an individual heritage of dispositions. Towards a sociology at the level of the individual”, *Poetics*, vol. 1, núm. 31, pp. 329-355. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/240415990\\_From\\_the\\_Habitus\\_to\\_an\\_Individual\\_Heritage\\_of\\_Dispositions](https://www.researchgate.net/publication/240415990_From_the_Habitus_to_an_Individual_Heritage_of_Dispositions) (consultado: 20 de junio de 2019).
- Lobato Caballeros, Odett y De la Garza, Eduardo (2009). “La organización del cuerpo académico: Las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, pp. 191-216. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/490/490> (consultado: 23 de mayo de 2019).
- Loredo Enríquez, Javier; Romero Lara, Raúl e Inda Icaza, Patricia (2008). “Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. especial, Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-loredoromeroinda.html> (consultado: 25 de febrero de 2015).
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2007). “Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, pp. 561-580. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n033/pdf/N33F.pdf> (consultado: 25 de junio de 2019).
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2011). “La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 40, núm. 158, pp. 59-78. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/604/60422563004.pdf> (consultado: 5 de julio de 2019)

- Moscovici, Serge (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires: Huemul.
- Olivares Olivares, Silvia Lizett y Heredia Escorza, Yolanda (2012). “Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 54, pp. 759-778. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v17/n054/pdf/ART54003.pdf> (consultado: 14 de junio de 2019).
- Orellana Fernández, Rosa; Merellano Navarro, Eugenio y Almonacid Fierro, Alejandro (2018). “Buen o buena docente de universidad: Perspectiva del personal directivo de carrera y de los mismos grupos docentes”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 22, núm. 2, pp. 1-27. Disponible en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/9054/12656> (consultado: 14 de julio de 2019).
- Piaget, Jean (1974). *A dónde va la educación*, Barcelona: Teide.
- Pozo, Juan Ignacio (2003). *Adquisición del conocimiento. Cuando la carne se hace verbo*, Madrid: Morata.
- Ricoeur, Paul (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Rocha Chávez, Reynaldo (2012). “La docencia universitaria desde la perspectiva de los alumnos frente a la de los profesores”, *Innovación Educativa*, vol. 12, núm. 58, pp. 91-118. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/234154621\\_La\\_docencia\\_universitaria\\_desde\\_la\\_perspectiva\\_de\\_los\\_alumnos\\_frente\\_a\\_la\\_de\\_los\\_profesores](https://www.researchgate.net/publication/234154621_La_docencia_universitaria_desde_la_perspectiva_de_los_alumnos_frente_a_la_de_los_profesores) (consultado: 14 de junio 2019).
- Rué, Joan; Font, Antoni y Cebrián, Gisela (2011). “El ABP, un enfoque estratégico para la formación en educación superior. Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 9, núm. 1, pp. 25-44. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6178> (consultado: 23 de mayo de 2019).
- Sánchez Lima, Leticia y Labarrere Sarduy, Alberto (2015). “Interacción estudiante-investigador. Relación pedagógica que sustenta la formación en el posgrado”, *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 15, núm. 2, pp. 1-18. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/276123496\\_Interaccion\\_estudiante-investigador\\_Relacion\\_pedagogica\\_y\\_profesional\\_que\\_sustenta\\_la\\_formacion\\_en\\_el\\_postgrado](https://www.researchgate.net/publication/276123496_Interaccion_estudiante-investigador_Relacion_pedagogica_y_profesional_que_sustenta_la_formacion_en_el_postgrado) (consultado: 17 de mayo de 2019).
- Sewell, William Hamilton (2006). “Una teoría de estructura: dualidad, agencia y transformación”, *Arxius de Sociologia*, vol. 1, núm. 14, pp.145-176. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254999> (consultado: 14 de junio de 2019).
- Torra Bitlloch, Imma; De Corral, Ignacio; De Villena, Manuel; Pérez Cabrera, María José; Triadó, Xavier; Pagés Costas, Teresa; Valderrama Valles, Elena; Màrquez Cebrian, María Dolores; Sabaté Díaz, Sarai; Solà Ysuar, Pau; Hernández Escolano, Carme; Sangrà Morer, Albert; Guàrdia Ortiz, Lourdes; Estebanell Minguella, Meritxell; Patiño Maso, Josefina; González Soto, Àngel-Pío; Garrido, Manuel Fandos; Ruiz Morillas, Núria; Iglesias Rodríguez, María Carmen; Tena Tarruella, Anna y Triadó Iverny, Xavier (2012). “Identificación de competencias docentes que orientan el desarrollo de planes

- de formación dirigido a profesorado universitario”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, núm. 2, pp. 21-56. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6096> (consultado: 27 de junio de 2019).
- Tremblay, Nicole Anne (2002). *L'autoformation. Pour apprendre autrement*, Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.
- Unesco (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior*, París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) (consultado: 5 de marzo de 2019).
- Valerio Ureña, Gabriel y Rodríguez Martínez, María del Carmen (2017). “Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante”, *Innovación Educativa*, vol. 17, núm. 74, pp. 109-124.
- Virtanen, Anne y Tynjälä, Päivi (2018). “Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students’ experiences”, *Teaching in Higher Education*. vol. 24, núm. 7. DOI:10.1080/13562517.2018.1515195
- Yurén Camarena, Teresa y Arnaz, José Antonio (2014). “Ética profesional y empleabilidad en las políticas para la educación superior en México. Un análisis del discurso”, en *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 139, pp. 182-188. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.08.053
- Yurén Camarena, Teresa; Pons Bonals, Leticia y Briseño Agüero, Silvia (2016). “La ética del reconocimiento: clave en la transformación de prácticas académicas”, *Edetania*, vol. 1, núm. 50, pp. 17-31.

**Artículo recibido:** 7 de agosto de 2019  
**Dictaminado:** 15 de noviembre de 2019  
**Segunda versión:** 7 de enero de 2020  
**Aceptado:** 16 de enero de 2020