

Rasgos Propuestos por Académicos de Posgrado con Respecto a lo que Significa Ser un Buen Profesor Universitario

Features Proposed by Graduate Academics in Relation to the Meaning of Being a Good University Professor

CECILIA NAVIA ANTEZANA* | ANA HIRSCH ADLER** | DOUGLAS IZARRA VIELMA***

► RESUMEN

Presentamos los rasgos que expusieron 399 académicos de los 41 posgrados de la Universidad Nacional Autónoma de México acerca de lo que significa ser un buen profesor. Se elaboró un marco de referencia en el que se identifican aportes que se desarrollaron en un estudio sobre la excelencia del profesorado de posgrado vinculado con esta temática y otros asuntos teóricos pertinentes. Se introduce un análisis de las categorías, subcategorías y rasgos que se construyeron con base en las respuestas obtenidas con la pregunta abierta: ¿Cuáles son los cinco principales rasgos de ser un buen profesor universitario? Encontramos que caracterizar qué es un profesor excelente implica tomar en cuenta una gran diversidad de elementos y que la atención a consideraciones éticas es esencial.

Palabras clave: *Enseñanza | Profesores de posgrado | Universidad | Estudios de posgrado | Características individuales.*

► ABSTRACT

We present the features expressed by 399 academics of the 41 graduate programs of the National Autonomous University of Mexico, about the meaning of being a good professor. A frame of reference was drawn which identifies contributions that were develop in a study about the excellence of graduate professors and other pertinent theoretical aspects. We introduce an analysis of the categories, subcategories and

* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Correo electrónico: ceeeci@yahoo.com

** Profesora-investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Correo electrónico: anaha007@yahoo.com.mx

*** Profesor de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Correo electrónico: daiv@ciegc.org.ve

features that were constructed with the answers to the open question: Which are the five principal features of being a good university professor? We found that to characterize what an excellent professor is, it is necessary to take into account a great diversity of elements and that the attention to ethical considerations is essential.

Keywords: *Teaching | Teaching personnel | University | Postgraduate studies | Individual characteristics.*

INTRODUCCIÓN

El objetivo general del Estudio sobre la Excelencia del Profesorado del Posgrado de la UNAM¹ es “Conocer los indicadores que los profesores de posgrado de la UNAM consideran que son los más relevantes de la excelencia del profesorado”. Una de las estrategias para lograrlo consistió en la búsqueda de investigaciones sobre esta temática que contaran con instrumentos de recopilación de información que hubieran resultado exitosos para definir los principales aspectos. Se eligió el de Fernández-Cruz y Romero (2010), intitulado Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada, con la aprobación de los autores.

Como se trata de un instrumento fundamentalmente cuantitativo, el equipo de la UNAM decidió agregar cuatro preguntas abiertas: ¿Cuáles considera usted que son los cinco valores básicos que la universidad debería promover con sus académicos?; Indique usted ¿cuáles son los cinco principales rasgos de ser un buen profesor universitario?; ¿Cómo influyen sus proyectos de investigación en sus actividades de docencia y tutoría?, y Mencione el nombre de hasta tres profesores de posgrado de la UNAM que considere excelentes. Contestaron el cuestionario y las preguntas abiertas 399 académicos de posgrado. Para este artículo retomamos la pregunta sobre ¿Cuáles son los cinco principales rasgos de ser un buen profesor universitario?

1. MARCO DE REFERENCIA

1a. La construcción con base en el proyecto colectivo

El desarrollo del Estudio sobre la Excelencia del Profesorado del Posgrado de

1 El estudio contó con el financiamiento del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de la UNAM, de 2017 a 2019.

la UNAM ha generado una serie de investigaciones por parte del equipo que participa en el proyecto.² Presentamos sintéticamente algunas de las ideas y reflexiones que se propusieron en ocho de los trabajos publicados por algunos de los participantes del proyecto de investigación: Chávez y Tijerina (2019); Gómez-Nashiki (2019); Hirsch (2019); Izarra-Vielma (2019); López-Calva, Gómez-Vallarta y Bañuelos (2019); Navia (2019); Quijada (2019) y Tapia-González (2019). Es importante mencionar que en todas las publicaciones del proyecto los autores construyeron un apartado de referencias teóricas que permiten el análisis de lo encontrado con el trabajo empírico. También se incluyen dos estados de conocimiento sobre el tema de la buena docencia.

Se expresaron múltiples asuntos. Indicamos los siguientes:

Tanto los términos de excelencia del profesorado universitario, como el de la buena docencia son conceptos polisémicos, que están en continuo debate y cambio.

Las universidades han implementado prácticas de evaluación de los profesores, con el fin de verificar la calidad educativa, que están siendo cuestionadas por muchos académicos, pues aducen que están vinculadas con un enfoque empresarial.

Se ha dado preeminencia a la función de la investigación por sobre la de la docencia, especialmente por la búsqueda de estímulos y retribuciones por productividad (principalmente en términos de publicaciones y formación de recursos humanos con base en tesis de posgrado).

La implementación de ese tipo de políticas ha generado una creciente polarización entre los profesores, pues algunos priorizan su trabajo en función de los estímulos que otorgan las instituciones educativas y los órganos financiadores, dejando de lado las actividades que consideran no productivas. Otros consideran que no se trata sólo de cumplir con los estándares, sino de realizar su trabajo de la mejor manera posible, particularmente en la formación de los estudiantes. En este sentido, se considera que la excelencia en el ámbito universitario implica un compromiso ético.

Hay coincidencia en que se ha incrementado la complejidad de las tareas a desempeñar, pues, además del cumplimiento de las funciones sustantivas, llevan a cabo múltiples actividades, y se han tenido que adquirir nuevas competencias.

Los profesores expresan su preocupación porque se han ahondado las diferencias de las condiciones de trabajo entre el personal de carrera y el de

² Los participantes provienen de las siguientes universidades mexicanas: UNAM, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco y Universidad de Colima. También colaboran la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela) y la Universidad Complutense de Madrid (España).

asignatura, y por los problemas y conflictos que se producen con la contratación y la creación y reparto de las plazas.

Finalmente, los buenos profesores se van configurando a partir de su experiencia desde el inicio de su incorporación a las instituciones educativas, a partir de un largo proceso de socialización y con respecto a su identidad profesional. También influye el ejemplo positivo que proporcionaron sus propios mentores.

Consideramos que por la complejidad que existe en definir qué es y cómo es un buen profesor universitario, con base en los estudios que se han llevado a cabo en las universidades, se plantean una gran cantidad de elementos (señalados como rasgos, atributos, cualidades o indicadores). También varía enormemente la manera en que se realiza esa caracterización.

En el proyecto de excelencia del profesorado, por un lado se retomaron los indicadores que se encontraron con el instrumento de Fernández Cruz y Romero (2010), que fue empleado por cinco de los equipos, y en los demás los resultados se generaron con otras encuestas y principalmente con base en entrevistas. Como ya se mencionó, en el artículo que ahora se presenta se priorizaron las respuestas a la pregunta abierta ¿Cuáles son los cinco principales rasgos de ser un buen profesor universitario?

1b. Un marco de referencia basado en otras publicaciones

De acuerdo con Cortina (2006), ser un buen profesional implica más que el cumplimiento de unos mínimos legales, y en su lugar exige a quienes ejercen una profesión aspirar a la excelencia, entendida como sobresalir (superar la media) en el desarrollo de la práctica, con la idea de prestar un buen servicio a la sociedad en el contexto de su *ethos* profesional. Hortal (2002) plantea dos interrogantes: ¿qué es ser un buen profesional? y ¿en qué consiste hacer bien el ejercicio profesional? Señala que son principalmente los profesionales los que participan en el debate que se produce al intentar responder ambas preguntas y cuáles son los criterios por los que se juzgan sus actuaciones como buenas o como inaceptables. Específicamente en el discurso sobre la educación superior, Skelton (2007) afirma que la excelencia está en el centro de los debates sobre los fundamentos de la universidad contemporánea. Nixon (2007) la define como un proceso de crecimiento, desarrollo y florecimiento que no es permanente. El autor asocia este concepto con la idea de bien público y, particularmente para el caso del trabajo de los profesores, se manifiesta en considerar la importancia de lograr una fuerte articulación entre la enseñanza y la investigación.

Al igual que la definición de excelencia, la idea de lo que es un buen profesor también puede resultar elusiva. El concepto puede tener variaciones, según se entienda desde la perspectiva de los propios maestros, alumnos, autoridades e incluso desde la visión que tiene la sociedad. De acuerdo con Francis (2006, p. 34), un buen académico es aquel que desarrolla “un modelo docente configurado por formas de actuación que satisfacen las necesidades y expectativas de formación profesional de los estudiantes universitarios”.

En la mayor parte de los trabajos que tratan el tema, más que una definición de lo que es un buen profesor, se establecen las características a través de las cuales es posible su identificación. En tal sentido, el trabajo de Bain (2007) resulta particularmente significativo, pues conceptualiza la excelencia al encontrar “evidencias de hechos extraordinarios en el aprendizaje de los estudiantes e indicaciones de que la enseñanza ayudó y animó a la consecución de esos resultados” (p. 26).

La multicuada obra de Bain (2007) es considerada una obra de particular importancia en este campo temático. Gran número de publicaciones que tratan el tema del buen profesor coinciden en mencionarlo como una referencia necesaria. Para este autor, la buena docencia se materializa en los siguientes rasgos: conocer la materia que se imparte y actualización permanente en su campo; comprender el proceso de aprendizaje; valorar la docencia y su preparación con la misma dedicación que el resto de su trabajo académico, incluso la investigación; vincular sus clases con la vida diaria; crear un entorno para el aprendizaje crítico natural; mostrar una gran confianza en sus estudiantes; evaluar sistemáticamente (incluso su propio trabajo) y asumir su responsabilidad manifestando compromiso con la academia.

Podemos decir, en síntesis, que la excelencia se asume como un concepto relacionado con la ética profesional de los profesores, y que se puede definir desde múltiples perspectivas. En nuestro caso particular, se asume desde la visión de los mismos académicos y a partir de la identificación de los atributos que tiene o que debe tener un buen académico universitario.

En otros escenarios y de forma más reciente, el tema de la excelencia y del buen profesor suscita interés. El trabajo de Pereira (2013) se refiere especialmente a la buena docencia, y lo hace con base en entrevistas a profundidad con cinco profesores de la Escuela de Negocios de la University of Western Sydney, en Australia. De una extensa revisión de materiales publicados sobre el tema y de las entrevistas realizadas, la autora da cuenta de los principales aspectos de la enseñanza de calidad. Éstos son: entusiasmo y pasión por la enseñanza; motivar a los estudiantes para participar activamente en el aprendizaje; entender que el conocimiento es dinámico y se construye socialmente; apoyar a los estudiantes a cambiar su entendimiento conceptual con

enfoques que promueven un aprendizaje profundo; involucrar la reflexión sobre el proceso de enseñanza; retroalimentar a los alumnos y el diseño de un currículo relevante.

Gonçalves (2015) realizó en Brasil una investigación cualitativa de carácter teórico-bibliográfico, en la cual asume como punto de partida que el ser un buen profesor universitario se vincula con un cierto tiempo y lugar y que la docencia es un concepto socialmente construido. Concluye que existen rasgos comunes a los diversos estudios sobre este tema, dentro de los cuales menciona: buen humor, respeto y empatía en la relación con los alumnos, importancia de disfrutar el trabajo, dominar el contenido que se enseña y buscar innovar las clases.

A diferencia del trabajo anterior, la investigación de Veiga-Simão, Flores, Barros *et al.* (2015) tuvo como objetivo “estudiar las percepciones de los docentes de educación superior en relación a la calidad de la pedagogía en la educación superior” (p. 102). Para lograrlo aplicó tres cuestionarios a 171 docentes universitarios de diferentes universidades públicas y privadas de Portugal. Los resultados ponen de manifiesto que los encuestados valoran los principios pedagógicos vinculados con la transparencia; la coherencia entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; la relación entre reflexividad y autodirección, y el vínculo entre formas democráticas e interacción.

Por su parte, Cacciari, Guerra, Martins-Silva *et al.* (2017) desarrollaron una indagación de carácter mixto, que tuvo como propósito investigar las virtudes necesarias para ser un buen profesor, con base en lo que los maestros indicaron como definitorias de su actuación profesional. Asumieron como fundamento teórico la psicología positiva de Peterson y Seligman, a partir de la cual identificaron seis virtudes: sabiduría, coraje, humanidad, justicia, temperancia y trascendencia. Se aplicó la pregunta: Señale las principales características/virtudes para ser un buen profesor, a 214 académicos brasileños. Los resultados evidencian que las virtudes más valoradas fueron conocimiento, templanza, justicia y humanidad, mientras que aquellas que más creían poseer fueron templanza, humanidad y trascendencia.

El trabajo de Villarroel y Bruna (2017, p. 75) presenta un modelo de competencias pedagógicas en el ámbito de la educación superior. Es un estudio de caso, con un enfoque mixto de investigación y varias estrategias de recolección de datos: encuesta, análisis deductivo de las entrevistas y grupos focales, en dos sedes de una universidad chilena. Lo encontrado mostró “que si bien existe consenso sobre algunas habilidades, no existe una mirada homogénea entre los actores”. Las autoras, después de revisar diversas investigaciones, construyeron un perfil de competencias docentes en tres dimensiones: básicas, específicas y transversales.

El trabajo de Wood y Su (2017) establece que la definición de excelencia está signada por múltiples influencias y puede entenderse de diversas maneras, según se haga desde una perspectiva profesional, institucional o personal. A partir de esta idea, los autores reportan los principales hallazgos de un estudio empírico sobre las perspectivas que tienen los académicos de algunas universidades inglesas de enseñanza intensiva sobre el concepto de excelencia en la educación superior. Se contó con 16 participantes, a través del correo electrónico. Se les pidió que reflexionaran acerca de la excelencia y explorar si ésta puede ser medida y evidenciada. De entre los resultados, proponen que en la re-conceptualización de “excelencia en la enseñanza” se preste especial atención a los aspectos éticos y relacionales. Distinguieron entre maestros “buenos”, “suficientemente buenos” y “excelentes”. También sobresale que los profesores excelentes son dedicados y comprometidos, capaces de establecer relaciones de enseñanza motivada, que tienen experiencia en su materia y habilidad en los enfoques pedagógicos que promueven la independencia y el pensamiento crítico de los estudiantes. Además, que tienen influencia en que los alumnos desarrollen el deseo de aprender y que encuentren espacios seguros de aprendizaje en donde puedan probar ideas, compartir su pensamiento, cometer equivocaciones, innovar y experimentar.

Orellana-Fernández, Merellano-Navarro y Almonacid-Fierro (2018) dan cuenta de un estudio de caso que empleó la técnica de los grupos focales en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile, en su sede de Talca. De los resultados que se obtuvieron se desprenden cuatro grandes dimensiones de análisis: características humanas, ideológicas, técnico-pedagógicas y profesionales-institucionales. En la primera se ubica la dimensión ética, moral y afectiva. Las ideológicas hacen referencia al actuar profesional y a las normas, teorías y creencias que regulan su acción pedagógica. Las profesionales-institucionales tratan acerca de la pericia disciplinaria, y las técnico-pedagógicas abordan la trayectoria profesional y académica de los profesores.

El trabajo de Guzmán (2018) presenta los resultados de tres investigaciones en las cuales realizó entrevistas en profundidad a cuarenta docentes de la UNAM, en las especialidades de Psicología, Ingeniería y Medicina. Los resultados más relevantes fueron que los alumnos constituyen el elemento central del trabajo de los docentes, los cuales buscan ganarse la confianza de los estudiantes; la responsabilidad se considera de primera importancia, lo mismo que los aspectos didácticos. También, que es necesario poseer un amplio dominio de la disciplina y de los temas que se enseñan.

Como podemos ver en la construcción de este marco de referencia, hay numerosas y significativas investigaciones, tanto de la excelencia como de los buenos profesores universitarios. Se emplean múltiples vías de indagación,

se realizan en muy diversos contextos y en su mayoría concluyen señalando los atributos que deben caracterizar el trabajo de los académicos. Este hecho pone de manifiesto la necesidad de plantear discusiones al respecto y continuar con el desarrollo de investigaciones sobre esta temática.

2. METODOLOGÍA

Se desarrolló un trabajo de tipo descriptivo y analítico. Se buscó identificar los rasgos que distinguen a un buen profesor desde la opinión de los académicos de posgrado de la UNAM. La población en estudio fueron profesores e investigadores de los 41 posgrados de dicha institución, que se clasifican en cuatro áreas de conocimiento: Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías; Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud; Ciencias Sociales, y Humanidades y de las Artes. Se definió una muestra aleatoria simple con la fórmula simplificada de Yamane (1979) para poblaciones numerosas, a partir de una base de datos proporcionada por la Dirección General de Evaluación Institucional, sobre los profesores que imparten clases en nivel de posgrado.

La información se recopiló por medio del instrumento diseñado por Fernández-Cruz y Romero (2010), titulado Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. Aplicamos dicho cuestionario, con la autorización de los autores, y añadimos cuatro preguntas abiertas. La aplicación del cuestionario se desarrolló del 29 de febrero al 29 de julio de 2016, para lo cual se utilizó la plataforma Google Forms. Se envió a 2 mil académicos por vía electrónica y se obtuvo la respuesta de 399. Este artículo, tal como se señaló, se centra en el análisis de la pregunta abierta ¿Cuáles son los cinco principales rasgos de ser un buen profesor universitario?

Aunque se solicitaron cinco rasgos, algunos de los académicos aportaron más o menos de lo requerido, por lo cual se obtuvieron 2,119 respuestas. El proceso se desarrolló de la siguiente manera: se recuperaron las respuestas capturadas de la plataforma de Google Forms a una hoja de Microsoft Excel. Posteriormente, se realizó una lectura preliminar de cada una de las 399 aportaciones, las que se dividieron en unidades de análisis. A partir de ahí, se fueron identificando temáticas relevantes, que dieron lugar a la construcción de 18 subcategorías, agrupadas en las siguientes cuatro categorías: Ética profesional y capacidad emocional, Conocimiento, Técnica y Social. El análisis de las respuestas, que en algunos casos aportaban elementos para distintas categorías y subcategorías, fue consolidando y definiendo los elementos que las componían. Esto se realizó en un proceso de reagrupaciones sucesivas hasta construir el sistema categorial.

3. RESULTADOS

3.1. Elementos significativos de ser un buen profesor universitario

En los siguientes apartados presentamos el análisis de los resultados obtenidos, que se presentan en dos niveles. En primer lugar, se hace referencia a las categorías y subcategorías que se fueron estructurando; y en segundo lugar, se detallan los rasgos más relevantes expresados por los académicos (ver tabla 1). Más adelante se llevó a cabo un tratamiento más profundo de los principales rasgos de ser un buen profesor universitario y las implicaciones que éstos tienen para su ejercicio profesional.

TABLA 1
Categorías y subcategorías de ser un buen profesor universitario

Categoría	Subcategoría	f	%
Ética profesional y capacidad emocional 1,123 - 53%	Valores	581	27.42
	Actitudes para el trabajo académico	192	9.06
	Identidad profesional	120	5.66
	Principios	107	5.05
	Capacidad emocional	86	4.06
	Ética profesional	25	1.18
	Normas y reglas	12	0.57
Conocimiento 569 - 26.85%	Conocimiento	182	8.59
	Actualización	134	6.32
	Apertura	109	5.14
	Investigación	79	3.73
	Habilidades de pensamiento	65	3.07
Técnica 279 - 13.17%	Didáctica	126	5.95
	Enseñanza	106	5.00
	Evaluación	32	1.51
	Gestión	15	0.71
Social 148 - 6.98%	Comunicación	95	4.48
	Colaboración	53	2.50
Total		2,119	100

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos con la pregunta abierta sobre ser un buen profesor universitario.

3.1.1. Ética profesional y capacidad emocional

En diversos trabajos, por ejemplo Hirsch (2009) y Hirsch y Pérez-Castro (2006), hemos encontrado que cuando los profesores y estudiantes universitarios se refieren a ser un buen profesional, otorgan un papel muy importante al conocimiento y en segundo lugar a la ética profesional. Sin embargo, en la opinión de los académicos de posgrado de la UNAM, con respecto a la pregunta que aquí se desarrolla, la ética profesional tiene un lugar muy relevante, pues congrega el mayor número de respuestas (53%). En esta categoría, se integran siete subcategorías: Valores, Actitudes para el trabajo académico, Identidad profesional, Principios, Capacidad emocional, Ética profesional y Normas y reglas.

Como puede verse, la preocupación por las cuestiones éticas resulta esencial para definir qué es un buen profesor universitario. La importancia que les atribuyen los profesores de este estudio coincide con investigaciones previas realizadas en otros contextos, aun cuando se hayan utilizado diferentes procedimientos de indagación y fuentes de información. Por ejemplo, los trabajos de Aguirre y De Laurentis (2016), Hickman *et al.* (2016), Gonçalves (2015) y Cacciari, Guerra, Martins-Silva *et al.* (2017), entre otros, reconocen la importancia de la dimensión moral para desarrollar una buena docencia.

Ahondando en los resultados, encontramos que sobresalen los *Valores*, que ocuparon cerca de un tercio de las respuestas de los profesores (27.42%). El más importante fue el de “compromiso”, al que se refieren de manera general, y a tener disposición, dedicación y capacidad de entrega con el trabajo (ser trabajador), pero también con los alumnos, cuando se refieren al compromiso con el aprendizaje y con la dirección de tesis. También se refirieron al “respeto” (15.32%); “responsabilidad y responsabilidad social” (13.60%) y “honestidad” (12.40%), en la que se agruparon rectitud, honorabilidad, integridad, autenticidad y confianza. Con porcentajes muy bajos están: “tolerancia”; “valores cívicos y equidad e igualdad”; “humildad” y “valores en general” (que incluye valores universitarios y académicos).

La segunda subcategoría tiene un porcentaje menor y trata acerca de *Actitudes para el trabajo académico* (9.06% del total). Entre ellas se mencionó el “Cumplimiento” en general y la puntualidad y asistencia; “Ser paciente”, perseverante, constante y tenaz; tener “Rigor”, en el sentido de tener disciplina, orden, exigencia, ser estricto, metódico y autodisciplinado; “Ser positivo”, que trata acerca de entusiasmo, optimismo y ser ufano; ser “formal”, que se refiere a ecuanimidad, seriedad, tener carácter, prudencia, formalidad y discreción; y “Ser activo”, que da cuenta de aspectos como dinamismo, proactividad, competitividad y ser propositivo y decidido.

También se refirieron a la *Identidad profesional*, que es la tercera subcategoría (5.66%). En ella, indican su interés por la docencia y por la investigación, y también: reconocimiento del quehacer del profesor, gusto por la docencia, mostrar pasión y vocación docente. Destaca que en la autopercepción de los profesores, la identidad está vinculada a la excelencia, la calidad y al “Ser buen docente y ser ejemplo”.

Encontramos que los profesores que respondieron al cuestionario se refieren a tres de los cuatro principios que Beauchamp y Childress (2019) proponen para la ética de la investigación y en los que coinciden la mayor parte de los especialistas en este campo temático. En este caso, en la cuarta subcategoría *Principios* (5.05%), se mencionaron el de “Beneficencia”, en la que se incluyeron aspectos como: acompañamiento, interés por el otro, generosidad y altruismo, ayudar a la gente, ser bien intencionado y bondadoso; “Justicia”, que trata acerca del trato igualitario, la imparcialidad y el ser justo; y “Respeto por la autonomía”, en referencia a independencia de pensamiento, apoyar el desarrollo de la autonomía intelectual de los estudiantes, ser libre, tener criterio propio y fomentar la independencia.

La subcategoría de *Capacidad emocional* es la quinta (con 4.06%), y está integrada por los siguientes rasgos: Empatía, Amabilidad, Compasión, Sensibilidad, Sinceridad, Cuidado, Sencillez, Estabilidad emocional, Humanismo y Ser emotivo. La sexta, ya con un muy bajo puntaje, es *Ética profesional* (1.18%), que agrupa ética general, ética profesional y conflicto de intereses. Por último, están *Normas y reglas* (0.57%, séptima subcategoría), que se refiere a normatividad, normas y criterios, veracidad y transparencia.

Es conveniente señalar que, aun cuando se encontró una cierta uniformidad en valorar la relación que existe entre la ética profesional y el ser un buen profesor universitario, hay distintas formas en cómo se identifican estos elementos. En tal sentido, algunas investigaciones destacan las virtudes (Cacciari, Guerra, Martins-Silva, Cintra y Castello, 2017); otras los valores (Aguirre y De Laurentis, 2016), y un tercer grupo los presenta como cualidades o atributos personales (Hickman *et al.*, 2016, y Chávez, 2019). En este trabajo se buscó diferenciar cada una de estas apreciaciones.

Con ese propósito se abarcaron todos los elementos mencionados a partir de las subcategorías. La principal distinción estriba en que se unificaron dos elementos para conformar una sola categoría, la ética profesional y la capacidad emocional, pues se encontró que ambas se articulaban, incluyendo los rasgos de empatía, amabilidad, compasión, sensibilidad, cuidado, sencillez, estabilidad emocional, humanismo y ser emotivo. Para Beauchamp y Childress (2019), Morris y Morris (2016) y MacNiff (2017), estos asuntos equivaldrían a virtudes, definidas como aspectos positivos del carácter.

3.1.2. Conocimiento

La categoría Conocimiento le sigue en importancia de acuerdo con el número de respuestas. Obtuvo el 26.85% del total de respuestas, pero tiene una amplia distancia con respecto a la primera, ya mencionada previamente, que es Ética profesional y capacidad emocional (53%), que casi dobla, en términos porcentuales, a esta segunda categoría. Esta diferencia es significativa respecto a otros trabajos en los que el conocimiento tiende a ocupar el lugar más importante cuando se menciona, en el campo de la profesión universitaria, el ser un buen docente. Este rubro se integra por cinco subcategorías: Conocimiento, Actualización, Apertura, Investigación y Habilidades de pensamiento. A diferencia de las subcategorías de Ética profesional y capacidad emocional, los porcentajes se reparten aquí de forma más equilibrada.

La primera subcategoría es *Conocimiento* (8.59%), que se aborda de manera general, así como de forma concreta, cuando se refiere al de los temas específicos de la materia que se imparte, la necesidad de ser experto en la materia y de ser sólido académicamente. También se valora el conocimiento de la cultura, en términos de cultura general, como en la idea de ser culto, erudito o una persona que sabe. Aunque también, con una postura más moderada, hay quienes señalan que es necesario aceptar que no se sabe todo, y que el conocimiento se produce por el afán por el saber o por “amor” al conocimiento.

Los profesores de posgrado también priorizaron la formación, y cuando tocan ese tema se refieren a los estudiantes. Algunas respuestas giran en torno a formar personas y enseñar habilidades cognitivas para el aprendizaje, cómo enseñar a aprender y a pensar, promover herramientas de aprendizaje, fomentar el conocimiento y la curiosidad intelectual y apoyar el estudio individual. Llama la atención que al referirse a la formación, no se aborde específicamente el tema de la formación del profesor universitario.

Actualización es la segunda subcategoría, con un 6.32%, e integra rasgos como actualización en general y actualización constante, permanente o continua, mantenerse al día, preparación continua y capacitación constante. También se menciona la actualización de las clases, en su área, tema, materia, la literatura, didáctica, pedagógica y contenidos, y la capacidad de “Aprender y compromiso con la autoformación”.

La subcategoría de *Apertura* (5.14%) comprende aspectos como creatividad, innovación, apertura, flexibilidad, adaptabilidad, imaginación, ingenio, originalidad, iniciativa y búsqueda de nuevos campos. Finalmente, con menos del 5% se ubican las subcategorías de *Investigación* y *Habilidades de pensamiento*. Esta última se refiere a pensamiento crítico y autocrítica, análisis, racionalidad, habilidades intelectuales, lógica, observación, habilidad, capacidad y competencia.

Los resultados nos muestran que existe coincidencia con otras investigaciones realizadas sobre el tema, particularmente con aquellos estudios que lo tratan desde la opinión de los propios académicos, por ejemplo los trabajos de Gonçalves (2015), Pereira (2013) y Guzmán (2018), entre otros. La coincidencia más importante tiene que ver con la posición que ocupan las cuestiones de carácter ético, pues en estos trabajos tienen un lugar preponderante en la opinión de los profesores. Sin embargo, los resultados son distintos cuando los informantes son los estudiantes, pues éstos otorgan mayor importancia no sólo a las cuestiones éticas, sino también a las pedagógicas, tal como se evidencia, por ejemplo, en los reportes de Belaj y Ben (2015), Capuano, Costa, Gomes, Czarneski y De Oliveira (2017) y Morrison y Evans (2016).

3.1.3. Técnica

En esta categoría se agruparon todas aquellas cuestiones que se relacionan directamente con el trabajo didáctico que, según Guzmán (2018, p. 144), se refiere a todas las acciones que realiza el profesor para lograr el aprendizaje de sus alumnos. De acuerdo con el autor: “para enseñar se necesita tanto saber sobre el tema, pero igualmente ser capaz de adecuarlo a las características de los estudiantes. De esta manera, se busca transmitir el contenido disciplinar de manera amena, clara y comprensible”. Para Villarroel y Bruna (2017), los rasgos técnicos se corresponden con las competencias específicas que deben tener los académicos universitarios.

Diversas publicaciones tratan el tema de la buena docencia refiriéndose específicamente a la cuestión didáctica, tal es el caso del trabajo de Tapia, Valdés, Montes y Valdez (2017), que atribuyen su importancia con base en tres cuestiones: clases dinámicas, claridad en la explicación y uso de la tecnología.

En este trabajo, la categoría didáctica obtuvo un 13.17% del total de las respuestas, conformada por cuatro subcategorías: *Didáctica*, cuyos rasgos son: “Didáctica en general”, que incluye: entrenamiento pedagógico y didáctico, planifica sus cursos, dominio de herramientas, manejo de grupos, discusión de ejercicios y uso de recursos y motivación. *Enseñanza*, dentro de la cual se ubicaron habilidad para transmitir el conocimiento, desarrollo de competencias, vincular la teoría con la práctica, proponer ideas para la discusión, facilitar los aprendizajes, ser mediador, dar clases a todos los niveles, presentar el programa, ofrecer un marco pedagógico moderno, dar clases al nivel adecuado, ofrecer estrategias de enseñanza y educar con base en el contexto.

Como se puede apreciar, los datos coinciden con Tapia *et al.* (2017), en relación a la importancia de clases dinámicas y claridad en la explicación. Sin

embargo, se observa divergencia en lo atinente al uso de recursos tecnológicos para el desarrollo de la enseñanza, que prácticamente no fue mencionada por los académicos de la UNAM, y que, en contextos como los presentes, en la emergencia del Covid-19, son reveladores respecto a las problemáticas que los profesores enfrentan para trabajar con estos recursos, especialmente en cuanto a que muchos no fueron preparados para estas estrategias.

Respecto a la tercera subcategoría, *Evaluación*, los académicos la comprendieron como dar seguimiento al aprendizaje de los alumnos, revisar los trabajos, ser claros en las reglas y en las exigencias del curso. También se manifestó una tensión entre el ejercicio de la evaluación con carácter punitivo y el de ser razonable en los métodos de evaluación, que refiere a conductas éticas y situaciones dilemáticas que se pueden presentar cuando se evalúa a un estudiante. Otro aspecto que está presente en la opinión de los profesores es la *Gestión* vinculada con las problemáticas o conflictos que se presentan frente a las exigencias institucionales, por ejemplo, realizar la planificación o entregar informes, a la par de ejercer la docencia y otras funciones sustantivas en la universidad.

Como se mencionó en la categoría anterior, las cuestiones técnicas son comúnmente más valoradas por los estudiantes que por los mismos profesores. En el caso particular de este estudio puede explicarse por el hecho de que la muestra se conformó por profesores e investigadores de diversas disciplinas que se dedican a dar clase en el posgrado, pero que su identidad profesional de base no es la docencia, sino la investigación; de ahí que es posible que se preocupen más por el conocimiento de la materia e investigar en su campo de conocimiento, que por la forma de enseñarla.

3.1.4. Social

Coincidente con los resultados de otras investigaciones previas, esta categoría no ocupa un lugar importante en las respuestas de los profesores frente a una posición ética respecto a su profesión. Según los resultados, el lugar que ocupa en el ejercicio profesional se ve desde dos planos, el vínculo con los estudiantes y con los otros académicos.

Extraña enormemente que no se haya enfatizado en esta dimensión el vínculo de la universidad con la sociedad de la que forma parte e incluye las diversas articulaciones que se producen en las áreas de conocimiento con proyectos internacionales. Aquí podemos hacer referencia al importante tema de la responsabilidad social de la ciencia.

La categoría Social obtuvo el menor número de respuestas, 6.98%, que se ubican en dos subcategorías: *Comunicación* y *Colaboración*. La primera se refiere a la capacidad de interactuar con los estudiantes con fines pedagógicos, pues refieren aspectos como ser claros en las explicaciones, retroalimentar sus trabajos, resolver dudas de los alumnos y contestar a los correos de los tutorados. Pero también se toma en cuenta el ámbito de la comunicación en términos dialógicos, comprendida como la capacidad de interactuar con el otro, de saberse comunicar o de ser capaz de tener una buena comunicación y utilizar un lenguaje adecuado y accesible. A la vez señalaron que se debe ser un buen oyente y flexible para escuchar opiniones y sugerencias. También se refirieron a la difusión de la cultura.

La segunda subcategoría es *Colaboración*, que integró respuestas vinculadas con la disposición de los profesores al trabajo colaborativo y a promoverla con los alumnos. De ahí que hicieron referencia a ser capaz de trabajar de forma cooperativa, colaborativa, trabajar en grupo y en equipos, tener compañerismo y poder compartir con los otros. Otras respuestas giraban en torno a una relación más sensible y respetuosa con el otro, en el sentido de brindar un trato igualitario entre los académicos, reconocer el trabajo de los colegas y tener una buena actitud con los estudiantes.

La relación con los alumnos, de manera colaborativa y sensible, es comúnmente incluida como uno de los aspectos a considerar para definir la buena docencia en el ámbito universitario. Por ejemplo, la investigación de Veiga-Simão *et al.* (2015) encontraron una relación directa entre la satisfacción del profesor con la enseñanza y la interacción que tiene con los aprendices. Por su parte, Casero (2016) revela igualmente la importancia de mantener un trato respetuoso con el fin de establecer una cercanía afectiva que favorezca el aprendizaje.

Si bien encontramos que el trabajo en equipo y la relación con los colegas se señalaron escasamente con el fin de definir la buena profesionalidad, lo que coincide con la revisión de la literatura es que, en general, no se atribuye a esta cuestión mayor importancia. Sin embargo, creemos que las respuestas obtenidas son relevantes, como una llamada de atención en cuanto a la necesidad de considerar relaciones más sensibles y respetuosas en el ejercicio de la docencia. Posiblemente esto se explique porque esta importante función universitaria, particularmente en el nivel de posgrado, se asuma como una actividad eminentemente individual, en la que si bien se valora como relevante el diálogo permanente con el estudiante, esto no necesariamente se aprecia con los compañeros de trabajo.

3.2. Rasgos

Con el objeto de exponer de forma más detallada las características que definen a un buen profesor en opinión de los académicos de posgrado de la UNAM, se analizaron los rasgos más importantes que caracterizan a un buen profesor universitario (ver tabla 2).

TABLA 2
Rasgos más relevantes

N°	Rasgo	F*	%
1	Compromiso	262	12.36
2	Respeto	89	4.20
3	Responsabilidad	79	3.72
4	Investigación	79	3.72
5	Identidad profesional	77	3.63
6	Cumplimiento	75	3.54
7	Honestidad	72	3.40
8	Beneficencia	71	3.35
9	Formación	60	2.83
10	Actualización	58	2.73

* Frecuencia respecto al total, independiente de la categoría a la que pertenecen.

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos con la pregunta abierta sobre ser un buen profesor universitario.

Los principales rasgos manifestados por los profesores de posgrado de la UNAM se organizan en torno a dos cuestiones fundamentales, por una parte, valores asociados con la ética, que se constituyen en virtudes y fortalecen la identidad profesional. Por la otra, aparece la generación de conocimiento a través de la investigación, vinculada con la formación y actualización como mecanismos que usan los académicos para desarrollar una buena docencia.

3.2.1. Valores asociados a la ética, virtudes e identidad profesional

A pesar de la multiplicidad de rasgos, encontramos en el análisis que los diez primeros concentran más del 43% del total de respuestas. Resalta el lugar importante que ocupan los *Valores*, lo que coincide con lo que plantea McNiff (2016, p. 6), cuando señala que otorgan significado a lo que hacen los investigadores. Según el autor, ciertos valores son aceptados socialmente, entre

ellos el trabajo arduo, la tenacidad, la compasión, la colegiabilidad, el diálogo y la consideración por los demás. También menciona que “cuando aceptamos valores particulares, como parte de las prácticas cotidianas, los internalizamos como virtudes”. En este caso particular encontramos que compromiso, respeto, responsabilidad y honestidad son asuntos compartidos y que ocupan un lugar relevante en las respuestas de los profesores, y se internalizan como parte de sus prácticas, por lo que se puede afirmar que constituyen virtudes presentes en su desempeño profesional.

El valor más importante es Compromiso, que obtuvo el 12.36% del total de respuestas. Le siguen, con una amplia distancia, Respeto (4.20%), Responsabilidad (3.72%) y Honestidad (3.40%).

Beauchamp y Childress (2019, p. 32) señalan que “una virtud es un rasgo de carácter, moralmente bueno y elogiado, que está profundamente arraigado y que convierte a las personas en moralmente confiables”. Por su parte, Morris y Morris (2016, pp. 202-203) explican que las virtudes éticas se articulan, por un lado, con los principios y por el otro con las normas. En tal sentido, los valores señalados, que aparecen en los primeros lugares, se pueden enlazar con el rasgo Cumplimiento (3.54%), entendido como una actitud para el trabajo académico, referido a la puntualidad, cumplimiento en general y asistencia.

Con respecto a los principios de la ética de la investigación, en la opinión de los académicos de la muestra de la UNAM, sólo el de Beneficencia (3.35%) ocupó un lugar significativo, quedando con menor presencia los de No maleficencia, Respeto por la autonomía y Justicia, señalados por Beauchamp y Childress (2019). Los elementos que mencionaron vinculados al de Beneficencia fueron: acompañamiento, interés por el otro, generosidad y altruismo, ayudar a la gente, ser bien intencionado y bondadoso. Siguiendo a Hortal (2000 y 2002), quien identifica la Beneficencia como elemento distintivo e inherente a la acción de educar, y considerando que los profesores de posgrado de la UNAM tienen entre sus funciones acompañar y asesorar a los estudiantes en el desarrollo de sus tesis, podemos señalar que en el trabajo de los profesores, estas acciones aparecen vinculadas con el proceso de acompañamiento de los trabajos de investigación de sus estudiantes de maestría y doctorado.

En referencia a la Identidad profesional (3.63%), los temas que se indicaron son interés por la docencia, amor por la enseñanza y la investigación, reconocimiento del quehacer del profesor, gusto por la docencia, pasión y vocación docente. Es necesario resaltar que aun cuando los encuestados tienen una categoría laboral diferente (en tanto son profesores o investigadores de los 41 posgrados de la UNAM), desarrollaron su identidad como profesores al punto de reconocerla como esencial para alcanzar la excelencia.

3.2.2. *Investigación, formación y actualización*

Hortal (2000, p. 70) vincula las nociones de vocación e interés por la docencia con la investigación. Para el autor, esta actividad “es el núcleo de lo que es la universidad por ser lo que renueva constantemente y amplía los conocimientos”.

El hecho de considerar que contribuir con la ciencia es un imperativo de la acción profesional de los profesores universitarios, nos conduce a considerar como significativo el hecho de que entre los rasgos más importantes se mencione a la Investigación (3.72%). De igual modo, la presencia destacada de Formación (2.83%) y Actualización (2.73%) nos permite señalar la existencia de un vínculo entre estos tres aspectos.

CONCLUSIONES

Definir la buena docencia en la universidad es una tarea compleja. Caracterizar a un buen profesor supone considerar un entramado de rasgos en los que aparecen de forma simultánea elementos asociados con dos éticas aplicadas: la ética profesional y la ética de la investigación (principios, valores, virtudes y normas), el conocimiento, su generación y la actualización permanente, además el desarrollo de habilidades didácticas y sociales (particularmente en la relación con los estudiantes). De tal manera, determinar qué hace a un profesor excelente implica atender la diversidad de elementos que se exponen en la literatura, pero fundamentalmente analizar lo que piensan los propios académicos, de allí la importancia de desarrollar estudios de carácter empírico y comparar con otros realizados en diversos contextos.

Todas las investigaciones que se realizan sobre el tema de la buena docencia, independientemente de los informantes o del método que se utilice, coinciden en reconocer a los elementos éticos como esenciales, aunque los identifiquen de diversas maneras.

Los buenos profesores universitarios también se caracterizan por su compromiso con la investigación que, además de generar conocimiento, permite el desarrollo de procesos autónomos de formación y de actualización constante tanto para los estudiantes como para ellos mismos. De esa manera, se asegura que los conocimientos que se trabajan en la universidad sean pertinentes y que contribuyan con la calidad de la formación.

Debería existir entonces un vínculo directo entre la investigación y la docencia como actividades que realizan los académicos, lo cual implica reconocerlas y valorarlas en el mismo plano de importancia. Esto no necesariamente es así, ya que Hirsch y Navia (2019, p. 8) destacan que “predominó la

idea de que existe una gran influencia de la investigación en las actividades de docencia y tutorías y en menor grado de la docencia hacia la investigación”. “El estudio también identificó que estas funciones sustantivas se articulan de múltiples maneras, incluso de forma controversial”.

Al analizar lo expresado por los profesores de posgrado de la UNAM en torno a los rasgos de ser un buen profesor universitario, encontramos un fuerte proceso reflexivo acerca de su ejercicio profesional. Otorgan un fuerte peso a la ética profesional y a la capacidad emocional, por encima del conocimiento.

Estos resultados difieren de lo encontrado en un estudio previo sobre ética profesional en el ámbito universitario (Hirsch, 2009; Hirsch y Pérez-Castro, 2006), en el que se daba mayor peso al conocimiento. Esto puede explicarse porque en la anterior investigación la pregunta giraba en torno a los principales rasgos de ser un buen profesional, y no específicamente de ser un buen profesor universitario. En el proyecto actual encontramos que la manera de preguntar produjo las diferencias que se presentaron. El hecho de haberse posicionado directamente en la función sustantiva de la docencia generó una fuerte implicación por parte de los académicos, dando lugar a que se enfatizaran los atributos de la ética y de la capacidad emocional.

Otro elemento que puede explicar el lugar preponderante de los asuntos éticos tiene que ver con la formulación de las cuatro preguntas abiertas que se incluyeron en el instrumento facilitado por el Dr. Manuel Fernández-Cruz de la Universidad de Granada sobre la excelencia del profesorado universitario. Esto nos permite suponer que al responder el interrogante acerca de los rasgos de ser un buen profesor universitario, los académicos de posgrado reflexionaron no sólo desde sus áreas de conocimiento, sino también con base en sus experiencias concretas frente a los estudiantes y con la institución. De ahí que lo obtenido en este trabajo nos haya permitido profundizar en la comprensión del ejercicio ético del profesorado universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, J. y De Laurentis, C. (2016). La buena enseñanza de los docentes universitarios desde la perspectiva de los estudiantes: Combinación de formación profesional y valores morales. *Entramados. Educación y Sociedad*, 3(3), 143-153. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entrados/article/view/1626/1620>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.

- Beauchamp, T. y Childress, J. (2019). *Principles of biomedical ethics* (8va. edición). Nueva York: Oxford University Press.
- Belhaj, A. y Ben, M. (2015). The portrait of “Good university teachers” as perceived by Tunisian students. *International Journal of Higher Education*, 4(3), 57-62. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1088707>
- Cacciari, M., Guerra, V., Martins-Silva, P., Cintra, C. y Castello, N. (2017). Percepções de professores universitários brasileiros sobre as virtudes mais valorizadas no exercício da docência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 313-322. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121121>
- Capuano, A., Costa, A., Gomes D., Czarneski, F. y De Oliveira, L. (2017). Quais atributos definem um bom professor? Percepção de alunos de cursos de ciências contábeis ofertados no Brasil e em Portugal. *Ambiente Contábil*, 9(1), 163-184. Recuperado de: <https://periodicos.ufrn.br/ambiente/article/view/7222/7868>
- Casero, A. (2016). Deconstructing the notion of a “good teacher”. An analysis of the formal and non-formal characteristics of university teaching. *RELIEVE*, 22(2), 1-14. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.9419>
- Chávez, G. (2019). Conocimiento, didáctica y empatía: Rasgos de los profesores de excelencia según los estudiantes universitarios. En A. Hirsch y J. Pérez-Castro (coords). *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: Experiencias institucionales* (pp. 149-164). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chávez, G. y Tijerina, M. C. (2019). La excelencia en la enseñanza universitaria: Visión del profesorado en una institución del norte de México. *Praxis Sociológica*, 24, 185-200. Recuperado de: www.praxissociologica.es
- Cortina, A. (2006). Universalizar la aristocracia: Por una ética de las profesiones. *Santander*, 1(1), 54-65. Recuperado de: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistasantander/article/view/2186/2547>
- Fernández-Cruz, M. y Romero, A. (2010). Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(1), 83-117. Recuperado de: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1272/720>
- Francis, S. (2006). Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. *Educación*, 30(1), 31-49. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1793/1766>
- Gómez-Nashiki, A. (2019). La excelencia del profesorado universitario. El caso del posgrado de la Universidad de Colima, México. *Praxis Sociológica*, 24, 79-104. Recuperado de: www.praxissociologica.es
- Gonçalves, M. (2015). O bom professor universitário do século XXI e sua prática. *Cadernos da Fucamp*, 14(15), 133-148. Recuperado de: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/622>
- Guzmán, J. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 133-149. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.008>

- Hickman, H., Alarcón, E., Cepeda, L., Cabrera, R. y Torres, X. (2016). Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 47, 1-16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99846346004>
- Hirsch, A. (2009). Competencias y rasgos de ética profesional en estudiantes y profesores de posgrado de la UNAM. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 32, 1-16.
- Hirsch, A. (2019). Un estudio sobre el profesorado de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Práxis Sociológica*, 24, 47-60. Recuperado de: www.praxis-sociologica.es
- Hirsch, A. y Navia, C. (2019). Articulaciones diversas entre las labores de investigación y de docencia según los académicos de posgrado de la UNAM. *Perfiles Educativos*, XL(163), 8-20. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hirsch, A. y Pérez-Castro, J. (2006). Rasgos de ser un buen profesional en los alumnos de posgrado. Los casos de la Universidad de Valencia y de la Universidad Nacional Autónoma de México. En A. Hirsch (coord.). *Educación, valores y desarrollo moral*. Vol. I: *Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado* (pp. 73-102). Ciudad de México: Ediciones Gernika.
- Hortal, A. (2000). Docencia. En A. Cortina y J. Conill (coords.). *10 palabras clave en ética de las profesiones* (pp. 55-78). España: Verbo Divino.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Izarra-Vielma, D. (2019). La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión. *Educación*, 43(1), 183-195. doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29064>.
- López-Calva, M., Gómez-Vallarta, M. I. P. y Bañuelos, F. M. (2019). Caracterización de los docentes de excelencia en la mirada de los profesores de una universidad particular. *Praxis Sociológica*, 24, 121-136. Recuperado de: www.praxis-sociologica.es
- McNiff, J. (2016). *Introduction, values and virtues in higher education research. Critical perspectives*. Nueva York: Routledge.
- Morris, M. y Morris, J. (2016). The importance of virtue ethics in the IRB (institutional review boards). *Research Ethics*, 12(4), 201-216. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177%2F1747016116656023>
- Morrison, B. y Evans, S. (2017). University students' conceptions of the good teacher: A Hong Kong perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 42(3), 352-365. doi: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1261096>.
- Navia, C. (2019). Aproximaciones conceptuales en torno al buen docente en educación superior. En A. Hirsch y J. Pérez-Castro (coords.). *Ética profesional y responsabilidad social universitaria: Experiencias institucionales* (pp. 181-195). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Nixon, J. (2007). Excellence and the good society. En A. Skelton (ed.). *International perspectives on teaching excellence in higher education. Improving knowledge and practice* (pp. 15-31). Abingdon: Routledge.

- Orellana-Fernández, R., Merellano-Navarro, E. y Almonacid-Fierro, A. (2018). Buen o buena docente de universidad: Perspectiva del personal directivo de carrera y de los mismos grupos docentes. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 88-114. Recuperado de: <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.6>
- Pereira, F. (2013). Conceptions of good teaching by good teachers: Case studies from an Australian university. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10(1), 1-15. Recuperado de: <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol10/iss1/5>
- Quijada, K. Y. (2019). Excelencia del profesorado universitario. Aportes para un estado de conocimiento. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*. doi: 1031391/S2007-7033 (2019)0053-016.
- Skelton, A. (2007). *International perspectives on teaching excellence in higher education. Improving knowledge and practice*. Abingdon: Routledge.
- Tapia, C., Valdés, A., Montes, M. y Valdez, L. (2017). Lo que hacen los mejores profesores en una universidad pública mexicana. *Praxis Investigativa*, 9(17), 167-178. Recuperado de: http://praxisinvestigativa.mx/assets/17_13_hacen.pdf
- Tapia-González, G. A. (2019). Concepciones y criterios de valoración del profesorado universitario perteneciente al ámbito de las humanidades sobre la relación entre ética y excelencia docente. *Praxis Sociológica*, 24, 201-216. Recuperado de: www.praxis sociologica.es
- Veiga-Simão, A., Flores, M., Barros, A., Fernandes, S. y Mesquita, D. (2015). Perceptions of university teachers about teaching and the quality of pedagogy in higher education: A study in Portugal. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 102-143. doi: <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996408>.
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-5006201700040008>.
- Wood, M. y Su, F. (2017). What makes an excellent lecturer? Academic's perspectives on the discourse of 'teaching excellence' in higher education. *Teaching in Higher Education*, 22(4), 451-466. doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1301911>.
- Yamame, T. (1979). *Estadística* (3ª. ed. en español). México: Harla.