



¿Qué esperan los alumnos de un "buen profesor"?

Develando expectativas para repensar la práctica docente

What do students expect from a "good teacher"?

Unveiling expectations to rethink teaching practice

O que os alunos esperam de um "bom professor"?

Revelando expectativas para repensar a prática de ensino

MARÍA LUISA BOSSOLASCO ^a

ANALÍA CLAUDIA CHIECHER ^b

Resumen

El presente trabajo se enmarca en un proyecto mayor destinado a identificar variables personales y contextuales que inciden en las trayectorias académicas de estudiantes universitarios. Se reconoce a la figura del docente como una variable que puede incidir dichas trayectorias y por ello se busca identificar aquellos rasgos que definirían a un buen profesor según la voz de los estudiantes. Se realizó un estudio de tipo descriptivo desde una lógica cualitativa e inductiva. Para la recolección de datos se administró un cuestionario de autoinforme en donde se solicitó a estudiantes de dos instituciones que tenían diferente desempeño académico, una descripción sobre "un buen profesor". Los resultados muestran que independientemente de la institución de procedencia y del desempeño académico obtenido, los estudiantes que transitan el primer año en el nivel superior universitario reconocen en la explicación del docente el nodo central de su tarea pedagógica y al alumno como el destinatario principal de dicho hacer. En todos los casos las significaciones convergen en un sentido similar, un buen docente es aquel que explica los temas de su asignatura de manera tal que sus alumnos entiendan, para lo cual utiliza diferentes estrategias y diseña sus clases en un formato que le permite alcanzar este objetivo. Se reconocieron demandas particulares en el grupo de menor desempeño académico, en ambas universidades, que parecen estar vinculadas con la propia percepción de desventaja en que se encuentran. Reconocer estas caracterizaciones

^a Universidad Nacional de Tucumán (UNT), San Miguel de Tucumán, Argentina. Máster en Comunicación y Tecnologías Educativas, e-mail: mlbossolasco@csnat.unt.edu.ar

^b Universidad Nacional de Río Cuarto/CONICET - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Río Cuarto, Argentina. Doctora en Psicología, e-mail: achiecher@hotmail.com

permitió inferir expectativas de un buen profesor lo cual se constituye en un insumo valioso para repensar la propia práctica docente.

Palabras clave: Expectativas. Buen profesor. Competencia docente. Práctica docente.

Abstract

This work is part of a larger project aimed at identifying personal and contextual variables that affect the academic profiles of university students. The figure of the teacher is recognized as a variable that can influence these trajectories and for this reason it seeks to identify those traits that would define a good teacher according to the voice of the students. A descriptive study was carried out from a qualitative and inductive logic. For data collection, a self-report questionnaire was administered in which students from two institutions with different academic performance were asked for a description of "a good teacher" was requested. The results show that regardless of the institution of origin and the academic performance obtained, the students who pass the first year at the university level recognize in the teacher's explanation the central node of their pedagogical task and the student as the main recipient of said do. In all cases the meanings converge in a similar sense, a good teacher is one who explains the subjects of his subject in such a way that his students understand, for which he uses different strategies and designs his classes in a format that allows him to achieve this goal. objective. Particular demands were recognized in the group with the lowest academic performance, in both universities, which seem to be linked to their own perception of disadvantage. Recognizing these characterizations allowed us to infer expectations of a good teacher, which constitutes a valuable input to rethink teaching practice itself.

Keywords: Expectations. Good professor. Teaching competence. Teaching practice.

Resumo

Este trabalho é parte de um projeto maior que visa identificar variáveis pessoais e contextuais que afetam o perfil acadêmico de estudantes universitários. A figura do professor é reconhecida como uma variável que pode influenciar essas trajetórias e, por esse motivo, procura identificar os traços que definiriam um bom professor de acordo com a voz dos alunos. Foi realizado um estudo descritivo a partir de uma lógica qualitativa e indutiva. Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário de autorrelato, no qual estudantes de duas instituições com desempenho acadêmico diferente, onde foi solicitada a descrição de "um bom professor". Os resultados mostram que, independentemente da instituição de origem e do desempenho acadêmico obtido, os alunos que passam o primeiro ano no nível universitário reconhecem na explicação do professor o nó central de sua tarefa pedagógica e o aluno como o principal destinatário da referida. Faz. Em todos os casos, os significados convergem em um sentido semelhante; um bom professor é aquele que explica as disciplinas de sua matéria de maneira que seus alunos entendam, para o qual ele usa estratégias diferentes e desenha suas aulas em um formato que lhe permita alcançar esse objetivo. Demandas particulares foram reconhecidas no grupo com o menor desempenho acadêmico, em ambas as universidades, o que parece estar vinculado à sua própria percepção de desvantagem. O reconhecimento dessas caracterizações permitiu inferir as expectativas

de um bom professor, o que constitui uma contribuição valiosa para repensar a própria prática de ensino.

Palavras-chave: Expectativas. Bom professor. Competência de ensino. Prática de ensino.

Introducción

El análisis de las trayectorias educativas de los estudiantes, vinculado a la identificación de aquellas variables y factores que inciden sobre las mismas, es un tema que ha cobrado relevancia en el último tiempo. Se ha puesto de manifiesto la complejidad del fenómeno, lo cual también ha llevado a revisar los modos en que se investiga en el campo.

En un intento por definir categorías de análisis para el abordaje del tema, diversos autores han identificado una serie de variables personales y contextuales que deberían ser pensadas de manera sistémica. Entre las variables personales, se han estudiado las relaciones entre las trayectorias académicas y la competencia cognitiva, la motivación, autoconcepto académico, autoeficacia, inteligencia, aptitudes, género, entre otras; y dentro del análisis de las dimensiones contextuales se podrían identificar dos grandes niveles de análisis. Por un lado, aquellas dimensiones vinculadas con el microcontexto de la relación educativa tales como la complejidad de los estudios, la propuesta didáctica, el rol asumido por el docente, las metodologías subyacentes; y por otro; aquellas dimensiones del macrocontexto, vinculadas con el contexto social amplio en que esa relación educativa se enmarca, tales como las condiciones socioeconómicas de los participantes, las reglamentaciones educativas vigentes, programas ministeriales, decisiones de política educativa, entre otras.

Si bien se reconoce esta complejidad y se trabaja en analizar la multiplicidad de dimensiones en relación, en el caso particular del presente trabajo, focalizaremos en una dimensión particular, la cual forma parte del microcontexto de la relación educativa; y es aquella vinculada al rol que asume el docente en una situación educativa. Entendemos que, en la medida que podamos identificar las expectativas de los estudiantes en relación a las acciones que debería llevar adelante el docente en el contexto de sus prácticas de enseñanza, se podrá avanzar en mayores niveles de

ajustes entre lo esperado y lo posible, entre lo esperado y lo necesario, entre lo esperado y lo deseable.

Qué, cómo y para qué se ha estudiado al buen profesor

Al analizar la literatura en torno al rol y la tarea del profesor, se evidencia un interés creciente por identificar cuáles son aquellos rasgos que describirían a un buen docente en todos los niveles de enseñanza, pero de manera particular se observa cierta proliferación de escritos, en relación al buen profesor en el nivel superior universitario. Diversos trabajos, entre los que se pueden mencionar a Casero Martínez (2010 y 2016), López, *et al.* (2011), Tirado, Miranda y Sánchez Moguel (2007) y Zambrano, Meda y Lara (2005); se encuentran destinados a diseñar instrumentos para evaluar el desempeño docente por parte de los estudiantes, a quienes se los considera una voz autorizada para llevar adelante esta tarea. Tal como sostienen Sgreccia y Cierelli (2015) el modelo de evaluación del desempeño docente basado en la opinión de los alumnos es el más utilizado y el que tiene más historia pues se concibe a los estudiantes como una de las fuentes de información para indagar tanto sobre el cumplimiento de los objetivos académicos propuestos por parte del docente.

Por esta misma razón se observa que buena parte de la revisión bibliográfica da cuenta de trabajos que, desde una lógica inductiva, partieron de las opiniones y percepciones de los estudiantes para la identificación de ciertas dimensiones o categorías que, en su conjunto, representarían a un buen docente, como es el caso de los trabajos realizados por Beltrán Llera y Pérez Sánchez (2005), Cid, Pérez y Zabalza (2009), Hamer Flores (2015) y San Martín *et al.* (2014). Algunos de ellos avanzaron luego en contrastar estas dimensiones encontradas con los planteos teóricos en torno al tema, para construir escalas o cuestionarios que permitan la evaluación de la tarea docente.

Otro grupo de estudios ha partido de cuestionarios ya diseñados, aplicándolos a sus propios contextos institucionales, con el propósito de identificar perfiles de buen docente según las percepciones de los estudiantes, y reconocer la existencia o no de diferencias en la definición de un buen profesor ya sea por áreas disciplinares, por

género, en distintos momentos de la carrera, entre otros; tal como se observa en los trabajos de Alonso Martín (2019) y Krzemien y Lombardo (2006).

También se encontraron evidencias de estudios que proponen a los estudiantes un término inductor, a partir del cual se solicita que definan, describan o caractericen a un “buen maestro” o “maestro talentoso”, tales como los aportes de Sánchez Ochoa y Domínguez Espinosa (2007) o que listen tres o cuatro características positivas de los mejores docentes que hayan tenido, como proponen Sgreccia y Cirelli (2015); trabajos que conceptual y metodológicamente se encuentran más alineados con la teoría de las representaciones sociales.

Rasgos que caracterizan a un buen profesor

Aquellos que trabajan en la construcción de instrumentos, en general lo hacen a partir de procesos de análisis factorial, agrupando indicadores en torno a ciertos factores. En este sentido Casero Martínez (2016) ha identificado tres grandes factores a partir de los cuales se puede caracterizar al buen profesor; a saber: 1) *cualidades personales*, 2) *competencias docentes* y 3) *cumplimiento formal*; los cuales a su vez agrupa en dos grandes dimensiones a las que llama *elementos formales*; integrada por los aspectos académicos y profesionales del hacer-ser docente y los *elementos no formales*, relacionados con características personales del docente, las formas de ser, estado de ánimo, disposición, entre otras. Esta clasificación, que en cierto sentido tiende a ser dicotómica, coincidiría con aquellas investigaciones reseñadas por Beltrán Llera y Pérez Sánchez (2005) entre los años 70' u 80' donde las características deseables del buen profesor universitario, podrían agruparse en torno a dos polos: uno *afectivo-emocional* y otro *intelectual-directivo*.

El interés por identificar un perfil de docente en términos de competencias, como bien lo describe Pérez Lindo (2012), se encuentra íntimamente vinculado al enfoque por competencias propuesto desde grandes organizaciones como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo) y la Unesco durante los años 80'. Este autor parte del enfoque por competencias para pensar en un perfil deseable de docente para el Siglo XXI y para ello, propone pensar las competencias desde diversos

ángulos: filosóficos, sociológicos, psicológico, político, éticos, pedagógicos, económicos y tecnológicos; reconociendo que sería muy difícil definir cuáles son aquellas cualidades que caracterizarían a un buen docente. El autor propone una serie de cinco dimensiones, dentro de las cuales ubica, diez competencias básicas (ver Cuadro 1); sosteniendo que no debería fragmentarse el análisis, pues en la realidad se trata de un fenómeno que se encuentra ligado de manera multirreferencial.

Cuadro 1 – Competencias docentes para el Siglo XXI según Pérez Lindo (2012).

Dimensiones	Competencias
I. Aprender a ser	1. Identidad 2. Creatividad
II. Aprender a conocer	3. Cientificidad 4. Competencias lingüística
III. Aprender a aprender	5. Capacidad para enseñar a aprender 6. Comunicabilidad
IV. Aprender a hacer	7. Capacidad para enseñar a saber hacer 8. Competencia informacional
V. Aprender a convivir	9. Sociabilidad 10. Responsabilidad social

Fuente: Elaboración propia a partir del texto de Pérez Lindo (2012).

Por su parte, Zwierewicz, Morales Cruz y Garrote (2018) también identifican una serie de competencias, distinguiendo entre: Conceptuales, personales, interpersonales, sociales, emocionales, axiológicas, racional, comunicacional, económica, ecológica y técnica. En esta clasificación, que resulta similar a la propuesta por Pérez Lindo (2012) se hace presente una competencia nueva, privativa de la tarea y especificidad del rol docente, que refiere a la relevancia de que el educador tenga dominio sobre las concepciones pedagógicas implicadas en su actuación (*competencias conceptuales*).

En los últimos años ha surgido una línea de investigación específica, destinada a identificar aquellas competencias necesarias para enseñar en contextos mediados tecnológicamente, como el que hemos tenido que transitar durante el presente año. En este sentido, Bossolasco y Chiecher (2015) identificaron que los docentes priorizarían el desarrollo de aquellas competencias que refieren a habilidades tutoriales, capacidad para revisar los paradigmas desde los cuales se enseña y saberes pedagógico-didácticos, por sobre las competencias tecnológicas. Resulta interesante observar cómo las competencias conceptuales son reconocidas como necesarias por

los propios docentes, así como aquellas vinculadas a la comunicación y a los saberes pedagógico-didácticos.

Lo que dicen los estudiantes del buen professor

Diversos estudios se han planteado como objetivo contrastar aquellos rasgos de un buen docente, surgido a partir de los aportes de la psicología educacional y de la didáctica, con aquello que los estudiantes esperan de un buen profesor; poniendo de manifiesto que éstos no siempre consideran como buenas prácticas docentes aquellas que promueven el aprendizaje activo o el aprendizaje por descubrimiento (ALONSO MARTÍN, 2019) sino, por el contrario, valoran más aquellas propuestas que se encuadran alineadas con enfoques tradicionales de enseñanza (CID; PÉREZ; ZABALZA, 2013).

La falta de uniformidad en los rasgos de un buen profesor podría estar dada por diversas razones; por un lado, por la complejidad propia de la tarea docente, por las demandas nuevas que fueron surgiendo conforme a los cambios que se suceden a nivel de contexto macro, pero además por expectativas diferentes por parte de los estudiantes; los cuales han sido la principal fuente de consulta. En este sentido Bullock (2015) identifica algunas razones por las cuales los alumnos realizan diversas caracterizaciones del buen profesor, entre ellas el nivel educativo en que se encuentren los estudiantes, -ya que a lo largo de los años parece que los estudiantes van modificando aquellas características que priorizan de un buen profesor-; el contexto en que se ha realizado el estudio y las creencias de los alumnos, surgidas de sus propias realidades y experiencias. También existirían evidencias de diferencias en las caracterizaciones de un buen profesor en función del autoconcepto académico y de los perfiles motivacionales de los estudiantes (KOMARRAJU, 2013), así como de sus propios perfiles de personalidad (FURNHAM; CHAMORRO-PREMUZIC, 2005).

Metodología

Los resultados y análisis que se presentan en este artículo son parte de una investigación más amplia diseñada a partir de una lógica mixta y en donde se

triangulan distintos instrumentos de recolección de datos y diversos procedimientos de análisis de los mismos (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2010). En este artículo se presentan análisis y resultados parciales, realizados desde una lógica cualitativa e inductiva para conocer cuáles son las características que definirían al buen profesor, según los estudiantes que transitan el primer año del nivel superior universitario.

Se trabajó con 631 estudiantes del primer año de carreras vinculadas a las ciencias exactas, ciencias naturales y ciencias económicas de dos universidades públicas argentinas. Los participantes fueron asignados a 4 grupos en base a la consideración de 2 variables, a saber: 1) afiliación a unidad académica: Universidad 1 y Universidad 2; 2) rendimiento académico: alto y bajo. La Tabla 1 resume la composición de los grupos que se conformaron.

Tabla 1 - Conformación de los grupos estudiados.

	<i>Universidad 1</i>	<i>Universidad 2</i>	<i>Total</i>
<i>Alto Rendimiento</i>	172 estudiantes	114 estudiantes	286 estudiantes
<i>Bajo Rendimiento</i>	177 estudiantes	168 estudiantes	345 estudiantes
<i>Total</i>	349 estudiantes	282 estudiantes	631 estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

Para la obtención de datos se utilizó el 'Cuestionario de Trayectorias en el primer año universitario', el cual fue diseñado y validado por el equipo (BOSSOLASCO; CHIECHER; DOS SANTOS, 2019) con el fin conocer la participación de variables personales y del contexto en distintos tipos de trayectorias (de logro o alto rendimiento, de rendimiento medio y de rendimiento bajo). El mismo se organiza en 10 secciones, integradas por diversos reactivos que indagan sobre variables personales y contextuales. En este artículo se hace foco en analizar la información obtenida a partir de uno de los reactivos del instrumento referido, que corresponde a las percepciones de los profesores. Se trata de un ítem de respuesta abierta, el cual solicitaba al estudiante describir de la manera más detallada posible qué características tiene un buen profesor.

Los datos fueron recogidos mediante la administración, vía online, del cuestionario descripto, una vez finalizado el primer cuatrimestre del primer año de la

carrera. Este momento se seleccionó deliberadamente para la recolección de datos; lo cual permitió que una vez cerrado el cuatrimestre se pudiesen conformar los cuatro grupos de estudio ya mencionados.

Los análisis de los datos recogidos fueron efectuados a través del programa IRaMuTeQ (Interfaz de R para el Análisis Multidimensional de los Textos y Cuestionarios), el cual permite la realización de análisis lexicométrico de textos. Para los análisis se generaron nubes de palabras y análisis de similitudes. Las respuestas obtenidas y los análisis sobre ellas efectuadas permitirán identificar las características que definirían a un buen profesor, según estudiantes de primer año del nivel superior universitario y analizar si estas características tienen un núcleo común o si difieren en función del desempeño académico y/o la institución de procedencia.

Análisis de datos

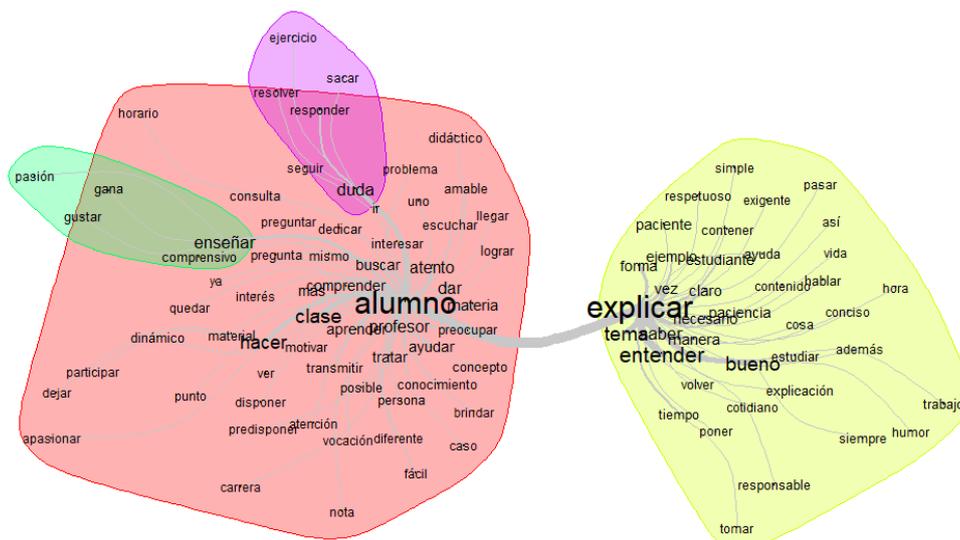
En este apartado se presentan los resultados del análisis de datos. En primer lugar, se realizó un análisis del corpus textual completo, para pasar luego al análisis de cada uno de los cuatro subcorpus de texto, que se corresponden con los grupos de estudio mencionados. Como se anticipó, se realizaron análisis lexicales simples, a partir de nube de palabras, la cual agrupa las formas gráficamente según la frecuencia de ocurrencia. Además de ello se realizó análisis de similitudes (ADS), el cual identifica las co-ocurrencias entre las palabras según sus conexiones en el texto, ayudando a identificar la estructura del contenido del corpus textual gracias a su visualización en forma de gráfico, además de permitir analizar las significaciones de dichas co-ocurrencia entre los términos que se encuentran asociados en el discurso (ESCALANTE GÓMEZ, 2009; DEGENNE; VERGÈS, 1973).

El buen profesor según alumnos de primer año del nivel superior universitario

Se procedió a realizar el análisis del corpus de datos correspondiente a 631 textos. Se trabajó sobre los textos originales, conservando las expresiones de los participantes. Solo se quitaron las construcciones iniciales que reiteraban la consigna:

con términos vinculados al compromiso del docente para con su tarea, manifestado en la *pasión*, las *ganas*, y el gusto (*gustar*) por la tarea de enseñar.

Figura 2 - Análisis de similitud sobre el buen profesor según alumnos que cursan el primer año del nivel superior universitario



Fuente: Elaboración propia.

Si bien en el gráfico no se evidencia la creación de otras comunidades dentro del nodo *alumno*, existe otro índice de co-ocurrencia significativo entre el término *alumno* y las formas *clase* y *hacer*; lo cual daría cuenta de que un buen docente es aquel que evidencia preparación de sus clases, *hace clases* dinámicas, *hace* participar a los estudiantes, *hace* material para sus clases.

Por su parte, el **nodo *explicar*** concentra una multiplicidad de co-ocurrencias. Los mayores índices se vinculan a las formas *tema*, *entender*, *saber* y *bueno*; ofreciendo la idea de que un buen docente es aquel que evidencia *saber* (tener dominio de la disciplina que enseña) y *explica* los *temas* de su asignatura de manera tal que los alumnos *entienden*; es decir que ofrece *buenas* explicaciones.

Podría señalarse que, según las caracterizaciones de estos jóvenes, un buen profesor, es aquel que considera al *alumno* como el destinatario de su tarea y como la razón de ser de ese hacer docente. Por otra parte, un buen profesor es aquel que

centra su tarea en ofrecer *explicaciones* que permitan, a sus alumnos, *entender* los *temas* que se propone enseñar y resolver las *dudas* que pueden surgir en ese proceso.

Comparando los rasgos del buen profesor según institución de procedencia y rendimiento académico

Interesó analizar si existían diferencias entre las descripciones de buen profesor realizadas por estudiantes de distintas unidades académicas, así como de diverso desempeño académico. A continuación, se presentan los análisis realizados a cada uno de los subcorpus anteriormente descriptos.

El buen profesor según estudiantes de alto rendimiento de la Universidad 1

El subcorpus de datos de este grupo se conforma por 172 textos, los cuales se corresponden con cada una de las respuestas de los estudiantes. En la figura 3 se puede observar la nube de palabras del subcorpus. Los términos más frecuentes son *alumno* (106 menciones) y *explicar* (92 menciones). Luego de estos dos términos, siguen en orden de importancia, las siguientes formas: *entender* (53 menciones), *bueno* (47 menciones), *clase* (43 menciones) y *tema* (39 menciones).

A partir del análisis de similitud, representado en la figura 4, se observa que las caracterizaciones sobre el buen profesor se centran en el núcleo *alumno* que co-ocurre de manera muy significativa con el nodo *explicar* (42). Al analizar este segundo **nodo (*explicar*)** se evidencia que no genera arborizaciones; aunque co-ocurre de manera significativa con otros dos términos: *entender* (27) y *tema* (24).

tener **buena** disposición y trato con los estudiantes, así como ofrecer las **mejores** herramientas y materiales, haciendo *siempre* su tarea de la **mejor** manera posible.

Al analizar las expresiones en donde coocurren **alumno-clase** se observa que el término clase remite en la mayoría de los casos al diseño de la clase y a la claridad de las explicaciones durante la misma; aunque con menor frecuencia también hay expresiones en donde refieren a la atención en clases de consulta, al término clase entendido como sinónimo del conjunto del alumnado y otros casos, en donde la expresión clase se vincula semánticamente con clasificación y aparece como sinónimo de “tipo de”. A continuación, se comparten expresiones representativas de cada caso: “Que realice **clases** dinámicas y que tenga paciencia”, “Considero buen profesor a aquel que dedica las **clases** a explicar los conceptos de manera clara y precisa”, “Si no se entiende a la primera explicación, dar **clase de consulta** cuando se necesite responder dudas”, “Aquel que ofrece ejemplos dinámicos e intenta que **la clase** comprenda y le sirva la información para comprender la materia”, “una persona respetuosa que sea capaz de responder y aclarar **toda clase de dudas.**”

La co-currencia **alumno-duda** ramifica con otros dos conceptos, pero siempre con un mismo significado; el de *estar atento, escuchar, evacuar, responder y resolver* las dudas planteadas por los alumnos.

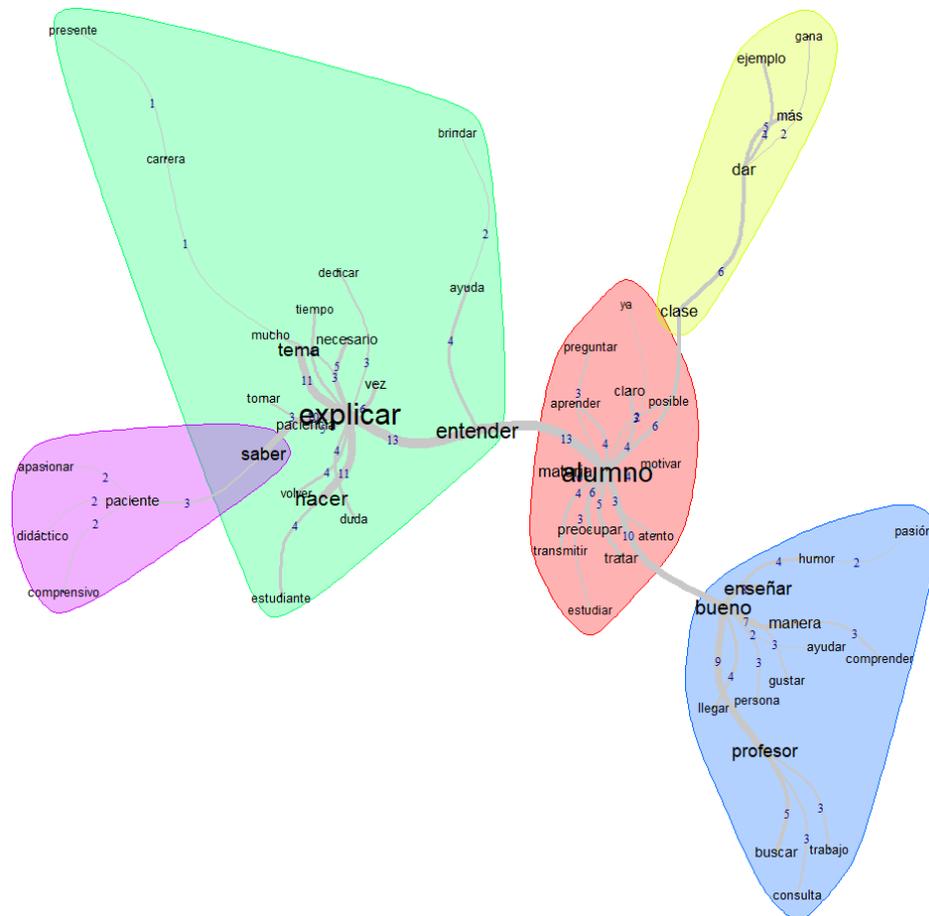
Por su parte, la co-currencia **alumno-dedicar** evidencia dos significaciones. Por un lado, refiere a un rasgo del profesor, entendiendo que un buen docente es un profesional *dedicado a su tarea*; mientras que otro grupo de expresiones remite a que *dedica o destina tiempo* a resolver las dudas de sus estudiantes. Se comparten expresiones que ejemplifican ambos sentidos de la forma dedicar: “Una persona **dedicada** a su trabajo...” y “...**dedicar** tiempo a la explicación, evitar mezclar la explicación con otras cosas e irse por las ramas.”

El buen profesor según estudiantes de alto rendimiento de la Universidad 2

El subcorpus de este segundo grupo está conformado por 114 textos. A continuación, en la figura 5, se muestra el gráfico de nube de palabras. Los términos más frecuentes son *explicar* (58) y *alumno* (48 menciones). Luego de estos dos términos,

sus alumnos, teniendo una misma actitud tanto frente a los *buenos alumnos* como a “los malos” y que se caracteriza por ser *bueno persona*, tener *buen humor*, *buen onda*¹.

Figura 6 – Análisis de similitud sobre el buen profesor según alumnos de alto rendimiento de la Universidad 2



Fuente: Elaboración propia.

Por su parte la co-currencia *alumno-clase*, a diferencia del grupo anterior en donde el término *clase* tenía varios sentidos; en este caso remite en su mayoría al diseño de la clase, a los modos de *dar la clase* y a ciertos rasgos de la misma. Surgen entonces expresiones como: “*intenta cambiar el típico ambiente de **clase** y volverlo algo más entretenida*”, *es una persona que tiene la habilidad de dar **clases** dinámicas*”, “*hace la **clase** más motivadora*”, “*hacer interesante la **clase**, volverla interactiva con los alumnos charlando y*

¹ Buena onda: Expresión con que los jóvenes califican a una persona que es simpática, amable, agradable.

docente que debe preocuparse y ocuparse de que todos sus alumnos aprendan; para lo cual se espera que realice diferentes acciones. Algunos segmentos de texto que dan cuenta de este segundo significado son: *“que sea atento y se preocupe por los alumnos, carismático y no sólo dar la **clase** e irse”, “es aquel que alienta a sus alumnos a estudiar a practicar y a informarse, los hace participar de la **clase**”, “que acompaña a los alumnos resolviendo ejercicios en la **clase...**”, “aquel que da la **clase** para que todos los interesados comprendan el tema a dar (...) que ayude al alumno para comprender bien los temas de la materia” o “que todos sus alumnos o la gran mayoría siga sin dificultad su **clase**.”*

Resulta interesante observar cómo, a partir de la co-currencia de los mismos lexemas, las construcciones de significados se modifican de manera significativa en función de la realidad de cada uno de los participantes y, por consiguiente, comienzan a diferir las expectativas y demandas subyacentes, según el desempeño académico.

Al analizar la co-currencia **alumno-hacer** se evidencia que en el proceso de lematización se han asociado las formas *haga/ hagan/ hace/ hacer/ hacen/ haciendo/ hacernos*. Debido a ello, tales significaciones resultan muy diversas, pero vienen a reforzar el modo en que se diseña la clase y el rol que se le asigna en ella a los estudiantes, se evidencia en expresiones como: *“alguien interesado en que sus alumnos aprendan y dispuesto a **hacer** las clases interesantes”, “que las cosas difíciles las **haga** simples, que **hagan** razonar al alumno”, “**hacer** sus clases entretenidas”, “que sea claro explicando, fomenta a los alumnos a que **hagan** preguntas sin que los humille y que no **haga** las clases tan pesadas y aburridas”, “que **haga** participar a los alumnos que la clase no sea un monólogo”, “los **hace** participar de la clase”. Una segunda acepción, menor recurrente, remite a no hacer diferencias y/o no hacer sentir mal a los estudiantes: *“que no **haga** diferencias entre los alumnos”, “no denigra ni **hace** sentir incómodo a sus alumnos”*. En el análisis de esta segunda co-currencia vuelve a ponerse en evidencia el lugar de desventaja en el que se percibe este grupo de estudiantes y las expectativas que generan para con quien consideran un buen profesor.*

Pasando ahora al análisis del **nodo explicar** se observa que coocurre con otras cuatro formas: *entender* (23), *tema*, (22), *bueno* (16) y *duda* (16). Estas tres últimas se constituyen en nuevos nodos, con sus propias ramificaciones.

Al observar la co-courrencia **explicar-entender**, se evidencia uniformidad en el sentido con que se utiliza este concepto; un buen profesor es aquel que explica para que todos sus estudiantes entiendan y para lograr este propósito, puede hacerlo de diversas maneras: explicando más de una vez, explicando todas las veces que se necesite, explicando de maneras diversas, utilizando un vocabulario más coloquial, remitiendo a ejemplos, explicando a un ritmo más lento, explicando de manera paciente. Hubo una única expresión con un significado diferentes de este término, que remite a que un buen docente es aquel que puede ponerse en el lugar del alumno y *entenderlo*; en referencia a que no siempre pueden seguir el ritmo de las explicaciones dadas.

Se observa que en varias de las expresiones se pone el foco en los modos de explicar que aquellas situaciones en donde “*no se entiende*”; es decir, se parte de la situación de no comprensión de un tema, volviendo a poner en evidencia las auto percepciones de este grupo de estudiantes en relación a sus posibilidades de aprendizaje y las necesidades por ellos percibidas.

Al analizar la co-courrencia **explicar-tema** las expresiones de los alumnos se ubican en una línea de significado similar a la anterior puesto que “*el tema*” remite al contenido sobre el cual versa el procedimiento de realizar explicaciones. Un buen profesor es aquel que *explica* bien un *tema*, procura que sus estudiantes lo comprendan y para ello utiliza diversas estrategias: lo hace de una manera clara, explica más de una vez, de diversas maneras, que se toma su tiempo para desarrollar el tema, con explicaciones detalladas, incluyendo ejemplos, relacionando con la vida cotidiana o diseñando otro tipo de metodologías, no solo clases expositivas.

Cuando se analiza la co-courrencia **explicar-bueno**, se observa que la mayoría de ellas remite a que un buen profesor es aquel que ofrece buenas explicaciones: “*que dé buenas clases, explicando bien todo*”, “*buenas explicaciones sobre los temas*”, “*se destaca por su buena explicación*”. Aunque también se encontraron otras expresiones relacionadas con la buena disposición para hacerlo, así como con cuestiones vinculares y los modos de relacionarse. Allí se pueden incluir expresiones como: “*paciente, explica de buena manera, respetuoso*”, “*que se explique de buena manera y tenga disposición con los alumnos*”, “*con buena predisposición, que sepa explicar de maneras distintas*”, “*atento,*

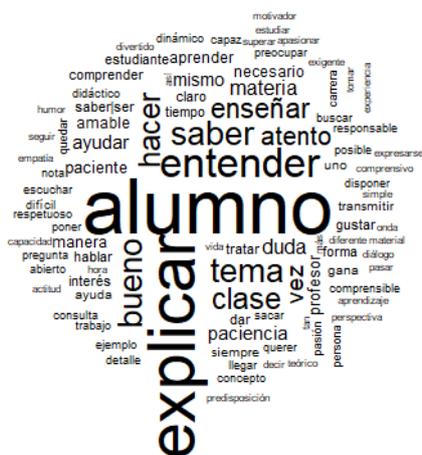
comprensivo, **bueno** con los estudiantes; explica los temas las veces que sean necesarias”, “si no lo entiendes de la manera en que lo explica busca otra; que sea atento, que tenga **buen** humor”, “directo en las explicaciones, con **buen**a onda, pero firme”.

Una co-currencia que no había surgido hasta el momento fue la asociación **explicar-duda**. Allí se puede observar que un buen docente es quien con sus explicaciones logra resolver las dudas de sus estudiantes, que indaga y pregunta para saber si tienen dudas, que crea un clima de confianza para que se puedan plantear dudas y que escucha las dudas y las resuelve; dentro de sus posibilidades. Algunas expresiones que ejemplifican, son: “responder de la mejor manera posible nuestras **dudas**”, “alguien que sabe explicar y te saca bien las **dudas**”, “que sus explicaciones sean entendibles y que en lo posible evacue rápidos nuestras **dudas**”, “los alienta a consultar sus **dudas** explica las veces que tenga que explicar”, “escuche y explique nuestras **dudas**”, “que explica con tranquilidad y que da espacio para las **dudas**”.

El buen profesor según estudiantes de bajo rendimiento de la Universidad 2

El subcorpus de este cuarto grupo se conforma por 168 textos. En la figura 9, se muestra el gráfico de nube de palabras. Los términos más frecuentes coinciden con los grupos anteriores y son *alumno* (80 menciones) y *explicar* (66 menciones). Seguidas de estas dos formas se encuentran los términos: *entender* (38 menciones), *bueno* (30 menciones), *saber* (29 menciones) y *tema* (29 menciones).

Figura 9 – Nube de palabras que caracterizan al buen profesor según alumnos de bajo rendimiento de la Universidad 2



Fuente: Elaboración propia.

Al llevar a cabo el análisis de similitud, y tal como se observa en la figura 10 vuelven a surgir con una significativa co-courrencia los dos grandes nodos ya descritos; esto es *alumno* y *explicar* (27).

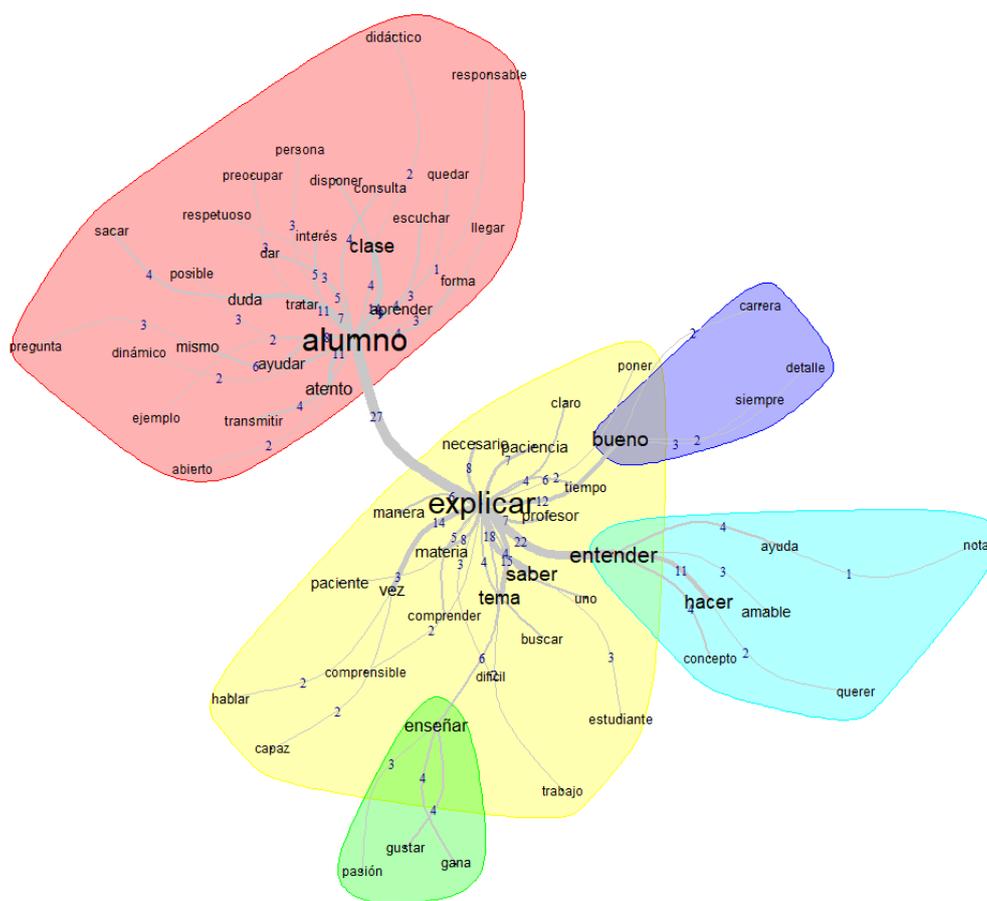
Desde la **forma alumno** se evidencian una co-courrencia significativa, con la forma *clase* (14), aunque no se observan asociaciones a partir de ella que originen una nueva comunidad. Se evidencian aquí demanda más exigente, ya no solo se espera que un buen docente ofrezca una buena explicación, que resuelva las dudas que surgen y que promueva la participación, sino que además debe ser carismático, creativo, tener buena oratoria, explicar los temas de manera “entretenida”, diseñar clases “divertidas”; para no aburrir a sus alumnos. Se percibe un desplazamiento de la responsabilidad del aprendizaje a la figura del docente, quien parecería debe procurar hacer “más fácil” la tarea de aprendizaje que le corresponde al alumno.

A continuación, se comparten expresiones que dan cuenta de estas expectativas: “*alguien dispuesto a resolver dudas de los alumnos, que en **clases** explique bien y tenga buena oratoria*”, “*aquel que sabe captar la atención y mantenerla a lo largo de la **clase**, que haga participar a todos los alumnos en cada tópico*”, “*es aquel que interactúa con los alumnos, cuenta sus experiencias y propone **clases** didácticas*”, “*tiene que ser carismático y darle interés a la **clase** así no se aburren los alumnos*”, “*creativo para que a los alumnos les resulte más fácil entender la **clase***”, “*que permita a los alumnos participar en **clase** y haga entretenidos los temas*”, “*al explicar el tema buscar la forma para ser más entretenido que capte tu atención y la participación de los alumnos; **clases** con video o documentales*”, “*se interese por sus alumnos y dar las **clases** con emoción para transmitir y no aburrir a sus alumnos*”, “*tiene que tener empatía con el alumno, ver su esfuerzo tanto en **clases** como en las consultas*”, “*tener **clases** divertidas donde uno si se equivoca pueda reírse de uno mismo y a la vez aprender*”.

A partir del **nodo explicar**, surgen cuatro asociaciones significativas, con las formas *entender* (22), *saber* (18), *bueno* (12) y *enseñar* (6). Una de estas asociaciones, la co-courrencia **explicar-saber**, no ramifica. El principal significado de esta asociación remite a que un buen docente *sabe explicar* de modo tal que el alumno comprenda. Pero además de este, se encontraron otros significados como el de demostrar dominio en el

tema que se explica (*saber el tema*); *saber expresarse*, el *saber escuchar* las dudas de los estudiantes, *saber ponerse en el lugar del estudiante*; reconocer las presiones que tiene; y se muestra interesado por conocer (*saber*) las razones por la que los alumnos no tienen el desempeño esperado. Esta diversidad de acepciones explica la razón por la cual no se generan nuevas co-ocurrencias a partir de la forma *saber*.

Figura 10 – Análisis de similitud sobre el buen profesor según alumnos de bajo rendimiento de la Universidad 2



Fuente: Elaboración propia.

Al analizar la co-ocurrencia **explicar-entender**, este grupo de estudiantes espera que el docente explique de manera tal que se entiendan los *conceptos* de las materia, buscando ejemplos, relacionando con la vida cotidiana; que explique la cantidad de veces que sea necesario y procurando que todos entiendan, que disponga de tiempo para *ofrecer ayudas* complementarias (consultas) y, varias de estas expresiones enfatizan en la capacidad de explicar sobre todo en aquellas ocasiones en que “no se

entiende”, sugiriendo que no se debería hacer sentir mal al alumno cuando eso suceda (*amabilidad*). Ejemplos ilustrativos de estas expresiones, son los siguientes: “*comprensible y sobre todo que se haga **entender** cuando explica*”, “*que busque diferentes maneras de explicar el tema y relacionarlo con situaciones cotidianas de la vida, con otras materias o con temas de la carrera para así nosotros **entender** mejor*”, “*que explica todas las veces que sean necesarias para que el alumno **entienda***”, “*que pueda tomarse tiempo libre para poder explicarle algo a algún alumno que no **entendió***”, “*que sea claro para explicar, que tenga tiempo para horarios de consulta, que no haga sentir mal cuando uno no **entiende** y pregunta cinco veces lo mismo*”.

Cuando se analiza la co-courrencia **explicar-bueno**, prevalecen las expresiones que remiten a que un buen profesor es *bueno explicando*, o que realiza *buenas explicaciones* para poder entender *mejor*. Dos expresiones remiten a otros significados, uno de ellos a que un buen profesor es una *buena persona* y en el otro caso, a que debe tener *buen humor*.

Por su parte, al analizar la asociación **explicar-enseñar** se pudo observar que ambas palabras se encuentran en una misma oración, pero no siempre se encuentran coocurriendo en una misma idea de sentido. El término explicar aparece vinculado de manera directa a las expresiones anteriores, mientras que *enseñar*, se vincula a las ideas de que un buen profesor *enseña con ganas*, *enseña demostrando interés*, *enseña con dedicación*, *manifiesta gusto por enseñar*. Todas expresiones que remiten a la idea de un profesional que demuestra dedicación, disfrute e interés por la tarea que realiza. En un solo caso la forma enseñar asume otro significado, cuando se señala que un buen docente es aquel que “*te enseña cómo estudiar*”.

Discusiones y Conclusiones

A partir de los datos aquí analizados podría señalarse que, independientemente de la institución de procedencia y del desempeño académico obtenido durante el primer semestre, los estudiantes que transitan el primer año en el nivel superior universitario, reconocen en *la explicación* del docente el nodo central de su tarea pedagógica y *al alumno* como el destinatario principal de dicho hacer.

Más allá de las comunidades que surgen a partir del análisis de similitud, en todos los casos las significaciones subyacentes convergen en un sentido similar, esto es un docente que *explica* los *temas* de su asignatura de manera tal que sus *alumnos entiendan*, para lo cual utiliza diferentes estrategias y diseña sus *clases* en un formato que le permite alcanzar este objetivo. En tal sentido, entre las estrategias esperadas por los estudiantes, han sido recurrentes aquellas que reieren a: 1) explicar *detalladamente*, pero al mismo tiempo 2) explicar de manera *precisa*, “evitando irse por las ramas”, 3) explicar *más de una vez*, 4) explicar *de diferentes maneras*, 5) explicar de *manera clara*, 6) explicar *de manera sencilla* o con lenguaje coloquial aquello que pueda ser complejo, 7) explicar *despacio* o a un ritmo que los alumnos puedan seguirlo, 8) explicar *utilizando ejemplos*, 9) explicar *vinculando con situaciones reales*/de la vida cotidiana; es decir, de un modo aplicado.

En este sentido, parecería que las principales expectativas de los estudiantes se vinculan con lo que Casero Martínez (2016) identifica como las *competencias docentes* y, de manera más específica, con la competencia de *comunicabilidad* referida por Pérez Lindo (2012, p. 32), es decir aquella “capacidad para transmitir los conocimientos con métodos pedagógicos adecuados” o una combinación entre competencias *comunicacionales* y *técnicas* según la clasificación propuesta por Zwierewicz, Morales Cruz y Garrote (2018, p. 456), esto es “crear estrategias para que los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje-aprendizaje se tornen socialmente accesibles” y “planificar la enseñanza y la interacción didáctica, estructurando escenarios, procesos y experiencias significativas”.

Se hace evidente en estas expectativas, una clara demanda vinculada a concepciones más tradicionales de enseñanza, en donde el centro de la propuesta pedagógica está puesto en los contenidos a aprender (*temas*) y en donde el rol del docente, como transmisor de información, parece ser clave para que se logre el aprendizaje de esos contenidos. Estos resultados coinciden con lo reportado por estudios como el de Krzemien y Lombardo (2006) -en donde el rol del docente alude de manera directa a sus *competencias técnicas* como transmisor de conocimientos y la capacidad para presentar los mismos de manera clara-; como el trabajo llevado a cabo por Alonso Martín (2019) -en donde identificaron que lo que los alumnos esperan de

un buen docente es que dé explicaciones claras, que tenga buena comunicación, que prepare sus clases, domine su materia y utilice ejemplos prácticos y reales- y con los resultados de la investigación de Casero Martínez, (2016, p. 11) en donde “el elemento que mejor representa al factor competencia docente ha sido el que hace referencia a la claridad expositiva”, situando a la claridad de una exposición como uno de los núcleos centrales que definen la calidad de la tarea docente.

En el análisis de los datos no se evidencian diferencias de expectativas entre los estudiantes de diferentes unidades académicas. Las formas que aparecen con mayor frecuencia son las mismas y se presentan en un orden más o menos similar; por otra parte, los análisis de similitud también arrojaran resultados similares. Lo que sí resultó interesante fue observar algunos matices en las expresiones de los estudiantes de bajo rendimiento en ambas Universidades. Tal como se anticipó en el apartado de análisis de datos para ese grupo de estudiantes un buen docente debería ocuparse y preocuparse porque *todos sus alumnos entiendan*, poniendo aquí en evidencia otra serie de expectativas para con el docente, tal vez vinculadas con la propia percepción de desventaja en que se encuentran, en función de los resultados académicos obtenidos hasta ese momento del cursado. Al mismo tiempo, en este grupo de estudiantes aparecen de manera más frecuente términos como *duda* y *ayudar*, los cuales remiten de manera clara a las necesidades percibidas por este grupo. En tal sentido, un buen profesor es aquel que manifiesta disposición por asistir y ayudar a quien “no entiende” y lo hace de *buena* manera; poniendo aquí en evidencia el otro conjunto de competencias que Casero Martínez (2016) identifica como *cualidades personales*. En estudios previos en donde se indagó sobre variables contextuales que favorecen trayectorias de logro académico los estudiantes destacaron como aspectos positivos el interés demostrado por el docente en el acompañamiento, guía y apoyo, así como características personales tales como la paciencia y el respeto por el otro (CHIECHER, 2019).

Al mismo tiempo, este grupo de estudiantes también ha referido de manera más explícita a ciertos rasgos que deberían tener las clases que diseñe un buen docente; esto es: 1) clases en donde se *logre captar la atención* de los alumnos, 2) clases *entretenidas*, 3) clases *divertidas*, 4) clases *interesantes*, 5) clases *creativas*, 6) clases en donde se usen

diversos recursos -videos, documentales-, 7) clases en donde se haga *participar al alumno*. Estos resultados coinciden con los reportados por Krzemien y Lombardo (2006, p. 178) en donde “el alumnado espera que el docente sea capaz de estimular su interés y predisponerlo favorablemente hacia los contenidos. El rol docente se vincula, así, al de un artífice de la motivación.” Podría señalarse que son indicadores de una concepción motivacional que prioriza la motivación extrínseca por sobre la intrínseca; delegando en el otro y, de manera específica, en la figura del docente; las posibilidades generadoras de aprendizaje.

¿Qué hacer desde nuestro rol de docentes ante estas expectativas?, ¿cómo conjugar, en una misma práctica educativa, la figura de un docente transmisor de información, con la de aquel docente que diseña situaciones de aprendizaje promoviendo un rol más activo y de autogestión, por parte de los estudiantes?, ¿cómo reducir las brechas entre lo esperado por los estudiantes y lo pretendido por los docentes?

Desde los aportes de la psicología educativa se insiste en la necesidad de diseñar contextos de aprendizaje que contribuyan a conformar ambientes poderosos para el aprendizaje. En esta línea, trabajos como los de Rinaudo (2013) ofrecen un compendio valioso de rasgos y características que deberían reunir estos ambientes reconociendo la centralidad de las tareas académicas que ocupen a los estudiantes. Allí sin duda el protagonismo del docente no se desvanece, sino que se traslada; dejando de ser un “buen explicador”, para pasar a ser un “buen diseñador de tareas de académicas”. Ahora bien, el primer paso sería avanzar en el diseño de estos contextos y una segunda acción complementaria -para que los estudiantes puedan reconocer este pasaje- será la de acompañar estas prácticas con oportunidades para las mismas puedan ser visibilizadas e identificadas por los estudiantes como verdaderas oportunidades de aprendizaje. Trabajos como el de Bossolasco *et al.* (2018) dan cuenta de que los estudiantes valoran positivamente aquellas propuestas en donde se promueve el aprendizaje autogestionado, sobre todo cuando las mismas cuentan con una lógica interna que las sostiene y se comparte con los estudiantes la razón de ser de esas prácticas docentes asumidas.

La incorporación de instancias en donde se explicita a los estudiantes las razones por las cuales se toman ciertas dediciones pedagógicas, puede constituirse en un camino alternativo; al mismo tiempo se podrían acompañar esas prácticas con momentos para realizar un meta análisis de la clase o de los materiales propuestos, en los términos sugeridos por Litwin (1993, p. 202) partiendo de la hipótesis de “que si se reconocen las estrategias utilizadas el alumno logra identificar y construir mejor el objeto de conocimiento.”

Concluyendo este trabajo, entendemos que esta aproximación a los datos ha develado cuáles son aquellas expectativas prioritarias de los alumnos que transitan el primer año del nivel superior universitario para con las prácticas del docente. Resta aún continuar analizando los datos en profundidad, avanzando por ejemplo en la realización de un análisis factorial de correspondencia, para ver si existe asociación entre ciertos lexemas y el nivel de desempeño académico de los estudiantes. Además, interesa conocer si en el discurso de este grupo de estudiantes subyacen referencias a propuestas de aprendizaje activo, al diseño de tareas que puedan resultar promisorias para el aprendizaje (PAOLONI, 2010) o el reconocimiento a la importancia de desarrollar otro tipo de competencias, más allá de la adquisición de conceptos. Otra línea de trabajo, vinculada y complementaria es aquella destinada a identificar, por contraste, cuáles son aquellas características de los docentes que no ayudan a aprender.

Referencias

ALONSO MARTÍN, P. El perfil del buen docente universitario según la valoración de alumno de Magisterio y Psicopedagogía. *Perfiles Educativos*, D.F. México, v. XLI, n. 164, 2019.

BELTRÁN LLERA, J.; PÉREZ SÁNCHEZ, L. El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos. *Revista de Psicología y Educación*, v. 1, n. 1, p. 79-114, 2005.

BOSSOLASCO, M. L.; CHIECHER, A. Competencias docentes para enseñar en entornos mediados. Un ranking desde la perspectiva de un grupo de docentes universitarios. *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia*, v. 6, n. 10, p. 38-53, 2015.

BOSSOLASCO, M. L., CHIECHER, A.; DOS SANTOS, D. Diseño y validación de un instrumento para el análisis de trayectorias académicas en el primer año universitario. *Revista Educación Superior*, n. 27, p. 11-38, 2019.

BOSSOLASCO, M. L.; ENRICO, R.; CASANOVA, B.; ENRICO, E. Promoviendo la autogestión y la apropiación de TIC como competencias transversales en ingresantes al nivel superior universitario. Exposición, en: VI JORNADAS NACIONALES Y II LATINOAMERICANAS IPECyT, 2018, Olavarría.

BULLOCK, M. What makes a good teacher? Exploring student and teacher beliefs on good teaching. *Rising Tide*, v. 7, n. 1, p. 1-30, 2015.

CASERO MARTÍNEZ, A. ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado?. *Revista española de pedagogía*, v. 68, n. 246, p. 223-242, mayo/ago. 2010.

CASERO MARTÍNEZ, A. Deconstrucción del "buen profesor". Análisis de las características formales y no formales de la docencia universitaria. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Valencia, v. 22, n. 2, 2016.

CHIECHER, A. Estudiantes em contextos de educación a distancia. Variables vinculadas con el logro. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Madrid, v. 22, n. 2, jul./dic. 2019.

CID, A.; PÉREZ, A.; ZABALZA, M. Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Valencia, v. 15, n. 2, p. 1-29, 2009.

DEGENNE, A.; VERGÈS, P. Introduction à l'analyse de similitude. *Revue française de sociologie*, p. 471-512, 1973.

ESCALANTE GÓMEZ, E. Una nota metodológica sobre los análisis cualitativos. El análisis de las relaciones entre los elementos: El análisis de las frecuencias y co-ocurrencias. *Theoría*, v. 18, n. 1, p. 57-67, 2009.

FURNHAM, A.; CHAMORRO-PREMUZIC, T. Individual differences in students' preferences for lecturers' personalities. *Journal of Individual Differences*, v. 26, n. 4, p. 176-184, 2005.

HAMER FLORES, A. La percepción del buen profesor en alumnos de nuevo ingreso a la enseñanza universitaria: el caso de ETEA (Córdoba). *Revista complutense de educación*, Madrid, v. 26, n. 2, p. 227-240, 2015.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana, 2010.

KRZEMIEN, D.; LOMBARDO, E. Rol docente universitario y competencias profesionales en la Licenciatura en Psicología. *Psicología Escolar e Educativa*, v. 10, n. 2, p. 173-186, 2006.

KOMARRAJU, M. Ideal teacher behaviors: Student motivation and self-efficacy predict preferences. *Teaching of Psychology*, v. 40, n. 2, p. 104-110, 2013.

LITWIN, E. La investigación en el campo de la didáctica. *Educacion*, v. 2, n. 4, p. 199-206, 1993.

LÓPEZ, B.; RODRÍGUEZ, J.; ESTEBAN, P.; MARCH, A. El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, v. 21, p. 9-41, 2011.

PAOLONI, P. Tareas académicas como contextos promisorios para la motivación y el aprendizaje. En: RINAUDO, M. C.; DONOLO, D. (Comps.). *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras*. Río Cuarto: EFUNARC, 2010. Capítulo 4, p. 71-83.

PÉREZ LINDO, A. *Competencias docentes para el Siglo XXI*. Buenos Aires: Tinta Fresca, 2012.

RINAUDO, M. C. Estudios sobre contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En PAOLONI, P.; RINAUDO, M.; GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Río Cuarto: EFUNARC, 2013. Capítulo 5, p. 163-206.

SAN MARTÍN, S.; SANTAMARÍA, M.; HOYUELOS, F.; IBÁÑEZ, J.; JERÓNIMO, E. Variables definitorias del perfil del profesor/a universitario/a ideal desde la perspectiva de los estudiantes pre-universitarios/as. *Educación XXI*, Madrid, v. 17, n. 2, 2014.

SÁNCHEZ OCHOA, S.; DOMÍNGUEZ ESPINOSA, A. Buenos Maestros vs. Malos Maestros. *Psicología Iberoamericana*, D.F. México, v. 15, n. 2, 2007.

SGRECCIA, N.; CIRELLI, M. Cualidades de docentes memorables destacadas por aspirantes a profesor en Matemática. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 19, n. 2, p. 333-349, mayo/ago. 2015.

TIRADO, F.; MIRANDA, A.; SÁNCHEZ MOGUEL, A. La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia. *Perfiles educativos*, D.F. México, v. 29, n. 118, p. 07-24, 2007.

ZAMBRANO, R.; MEDA, R.; LARA, B. Evaluación de profesores universitarios por parte de los alumnos mediante el Cuestionario de Evaluación de Desempeño Docente (CEDED). *Revista de Educación y Desarrollo*, n. 4, oct./dic. 2005.

ZWIEREWICZ, M.; MORAES CRUZ, R.; GARROTE, R. Competências docentes mapeadas em publicações do Brasil, da Espanha e Suécia na transição do século XX para o XXI. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 18, n. 57, p. 437-461, abr./jun. 2018.

RECEBIDO: 09/06/2020
APROVADO: 29/07/2020

RECEIVED: 06/09/2020
APPROVED: 07/29/2020

RECIBIDO: 09/06/2020
APROBADO: 29/07/2020