

Comprensiones sobre el buen profesorado universitario y su influencia en la práctica e identidad profesional en el estudiantado de pedagogía

Understandings about good university professors and their influence on the practice and professional identity of pedagogy students

Entendimentos sobre bons professores universitários e sua influência na prática e identidade profissional de estudantes de pedagogia

Samuel Pérez Norambuena^I

Luis Navarro^{II}

Marcela Mora Donoso^{III}

RESUMEN

Este artículo explora las comprensiones estudiantiles de un/a buen/a docente universitario y de cómo esta concepción influye en la práctica e identidad profesional. Se aplicó un instrumento a una muestra intencionada de 127 estudiantes de pedagogía del último año de su formación. El análisis se basó en la técnica de redes semánticas naturales (RSN), cuyo supuesto es que el conocimiento de las cosas se organiza en nodos y relaciones asociadas a la experiencia social. Los resultados indican que los mayores pesos semánticos -esto es, los conceptos que concitan mayor acuerdo- acerca del buen profesorado se relacionan con la calidad humana de este, destacando los conceptos “empático” y “cercano”. A su vez, sobre la influencia estos resaltan los aspectos personales, actitudinales y comunicativos, aunque también se da en los ámbitos profesional y pedagógico.

Palabras clave: Buen Profesor. Calidad de la Docencia. Redes Semánticas. Formador de Profesores y Personal Académico Docente.

ABSTRACT

This article explores students' understandings of what it means to be a good university professor and how this conception influences professional practice and identity. An instrument was applied to a purposive sample of 127 pedagogy students in their last year of training. The analysis was based on the technique of natural semantic networks (RSN), whose assumption is that knowledge of things is organized in nodes and relationships associated with social experience. The results indicate that the greatest semantic weights — that is, the concepts that attract the greatest agreement — about good

^IUniversidad del Bío-Bío, Bío Bío, Chile. E-mail: sperez@ubiobio.cl  <https://orcid.org/0000-0002-1710-328X>

^{II}Universidad Andrés Bello, Santiago, Chile. E-mail: luis.navarro@unab.cl  <https://orcid.org/0000-0001-7222-946X>

^{III}Universidad Adventista de Chile, Chillán, Chile. E-mail: marcelamora@unach.cl  <https://orcid.org/0000-0002-8263-6816>

professors are related to their human quality, highlighting the concepts “empathic” and “close.” In turn, these influence the personal, attitudinal and communicative aspects, although they also occur in the professional and pedagogical fields.

Keywords: Good Teacher. Quality of Teaching. Semantic Networks. Teacher Trainer and Academic Teaching Staff.

RESUMO

Este artigo explora a compreensão dos estudantes sobre o que é ser um bom professor universitário e como essa concepção influencia a prática e a identidade profissionais. Um instrumento foi aplicado a uma amostra proposital de 127 estudantes de pedagogia no último ano de formação. A análise baseou-se na técnica de redes semânticas naturais (RSN), cujo pressuposto é que o conhecimento das coisas está organizado em nós e em relações associadas à experiência social. Os resultados mostram que os maiores pesos semânticos — ou seja, os conceitos que atraem maior concordância — sobre os bons professores estão relacionados com a sua qualidade humana, destacando-se os conceitos “empático” e “próximo”. Por sua vez, estes influenciam os aspectos pessoais, atitudinais e comunicativos, embora também ocorram nas esferas profissional e pedagógica.

Palavra-chave: Bom Professor. Qualidade de Docência. Redes Semânticas. Formação de Professor e Professor Universitário.

INTRODUCCIÓN

Ha sido demostrada la influencia que tiene el profesorado, su calidad y preparación, en los logros y aprendizajes (Páez y Hurtado, 2019), así como en la vida actual y futura del estudiantado (Vaillant y Marcelo, 2021). Esta realidad ha provocado que las agencias educativas estén empeñadas en mejorar dicha formación generando políticas más exigentes y de mayor control que buscan una mayor preparación de estos (Játiva, Romo y Espinoza, 2021), lo que ha significado que las universidades tengan que asumir ese desafío incorporando nuevas exigencias y cambios en la formación inicial docente (FID) (Jarauta *et al.*, 2021), con énfasis en la incorporación de nuevos modelos educativos centrados en el estudiantado, así como remirar la labor de la docencia y sus prácticas pedagógicas, principalmente porque tienen una importante incidencia en el aprendizaje y en la construcción de la identidad del futuro profesorado. Durante sus procesos formativos, los y las nuevos/as docentes serán capaces de aprender, reflexionar y valorar ciertas prácticas que han considerado como adecuadas y pertinentes para cuando desempeñen su labor profesional en la escuela (Stanford, 1998). De ahí la importancia de contar con un buen profesorado universitario que forme, guíe e incida favorablemente en su formación.

Esta investigación busca indagar en los significados de los conceptos *buen profesorado* y la *influencia* que tienen estos en el estudiantado de distintas pedagogías en una universidad que forma al futuro profesorado. Específicamente persigue: describir los elementos que integran las definiciones de estos conceptos y determinar las diferencias, entre las carreras estudiadas, en los elementos que constituyen estas definiciones en el futuro profesorado.

Para conseguirlo se implementó la técnica de redes semánticas naturales (RSN) formulada por Valdez (2004). Las RSN permiten acceder al fundamento del pensamiento social y a las perspectivas que las personas o grupos tienen acerca de la realidad. Al investigar sobre el buen profesorado

y su contribución, es relevante precisar una descripción que permita ciertas construcciones, acercamientos y posibles desafíos formativos.

Los resultados pretenden contribuir a ampliar el marco teórico sobre este objeto de estudio, considerando las evidencias sobre los desempeños, comportamientos y labores percibidas por el estudiantado, sobre sus formadores y sus desempeños, de manera que las universidades puedan fomentar la presencia de ciertos aspectos en la docencia universitaria que pudiera incidir positivamente en los procesos de FID.

La oportunidad de comprender las conceptualizaciones sobre la buena docencia universitaria y la influencia en el estudiantado de pedagogía podría incidir en la optimización en los procesos de inserción a la docencia universitaria, en la formación continua, énfasis pedagógicos e innovación educativa en la docencia en ejercicio y finalmente en los indicadores de calidad y desempeño docente, tan en boga actualmente.

LA UNIVERSIDAD COMO CONTEXTO DE BUENA DOCENCIA

La docencia universitaria y su tarea formativa en el nivel universitario han avanzado hacia una nueva comprensión de los alcances y significados de enseñar y aprender en este nivel, en la que han jugado un rol importante los nuevos modelos educativos que guían a la educación superior y que se caracterizan por promover procesos centrados en el estudiantado y en sus aprendizajes (Pérez y Rivera, 2021). En ese contexto, la docencia universitaria se ve interpelada e invitada a dejar atrás sus prácticas tradicionales para dar cabida a espacios de formación de aprendizaje profundos en el futuro profesorado (Vaillant y Marcelo, 2021).

Siguiendo esa línea, varios expertos (Tejada y Ruiz, 2016; Bilbao y Villa, 2018) han impulsado la necesidad de incorporar nuevos modelos universitarios, planes curriculares, metodologías de enseñanza-aprendizaje, etcétera, en la que el rol de la docencia y sus alcances se ve condicionada para estar a tono con estos cambios.

Lentamente, las universidades están reformulando sus estructuras y maneras de asumir los procesos formativos de sus estudiantes. Ese transitar también se ha visto reflejado en el cambio epistemológico por comprender los alcances de lo que significa enseñar y aprender. En este contexto, la docencia universitaria también se ve interpelada, impulsándola a actualizar su formación especialmente de la docencia que forma al futuro profesorado (Michavila y Esteve, 2011).

En el último tiempo se ha promovido que tales esfuerzos se centren en el estudiantado, para lo cual el profesorado universitario debe incorporar nuevas estrategias que permitan al estudiante construir competencias, aprender mejor y transferirlas al ámbito profesional (Villa, 2020). Debido a ello, ahora deben tener en cuenta factores socioculturales y las particularidades que pueden favorecer el aprendizaje del estudiantado (Merellano *et al.*, 2016), promoviendo el diálogo, la interacción y el levantamiento colectivo de conocimientos (Prados, Cubero y de la Mata, 2010). Así visto, reconocer las necesidades y requerimientos de la docencia en este nivel formativo es relevante ya que permitirá el logro de los aprendizajes e influir en el futuro profesional y en el desempeño de sus funciones con las personas y las comunidades.

BUENOS DOCENTES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

En América Latina, la formación del profesorado ha sido un foco de política primero emergente y luego permanente de los sistemas educacionales desde hace tres décadas. De manera general, las líneas de trabajo han ido desde la regulación, incentivos y remuneraciones docentes, hasta la preocupación por los procesos de formación inicial y en servicio del profesorado. El protagonismo del aparato estatal, por su parte, ha oscilado desde el impulso e intervención directa (Estado Docente) hasta la mera regulación, financiamiento y transferencia del protagonismo formador a universidades y actores intermedios.

Si durante la segunda mitad de la década de 1990, al menos en el caso chileno, el Estado estableció una estrategia nacional de formación y actualización docente, después se concentró en la formulación de estándares orientadores, provisión de recursos y operación de dispositivos de evaluación de la calidad de la formación del profesorado y luego en servicio. Este set de políticas tiene su fundamento en la corriente de efectividad de la enseñanza y en las llamadas buenas prácticas de aprendizaje y desarrollo profesional docente. Si bien esta concepción germinó a fines del siglo XX, el inicio del siglo actual impuso una lectura menos amable: las políticas de rendición de cuentas basadas en estándares, políticas con la pretensión de normar la calidad de la pedagogía, es decir, de prescribir prácticas y conocimientos que se introducen y mecanizan por la vía de la evaluación con consecuencias.

Aunque el primer conjunto de estándares que dan origen al Marco para la Buena enseñanza (en adelante MBE) desde el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2008) surgió como un recurso para la evaluación y desarrollo de docentes en ejercicio, la trayectoria posterior amplió el alcance de los estándares a la formación inicial. Las universidades formadoras debieron adecuar sus perfiles de egreso y planes al MBE y, más tarde, a los Estándares Orientadores de la Formación Inicial docente (FID). MBE y estándares FID condensan entonces la perspectiva de política pública acerca de las características de un docente con prácticas pedagógicas de calidad.

En este sentido, la mirada a los estándares nacionales permite aseverar que, para la política pública, una buena docencia se define por su dominio de conocimientos disciplinarios y prácticas recomendadas por la investigación. Dicho en simple: el buen profesorado se distingue por el manejo de modos de enseñar y por el dominio de la disciplina que imparte. Esto es lo sustantivo. A la vez, se puede decir que en los estándares no hay referencia a habilidades y recursos personales que aludan a dimensiones subjetivas o relacionales del ejercicio de la pedagogía,¹ lo cual es llamativo, pues incluso en la literatura sobre docentes eficaces o efectivos se puede encontrar que el desempeño destacado de la docencia influye más allá de la mejora en los resultados y logros académicos (Jerez, Orsini y Hasbún, 2016). Un/a buen/a profesor/a no solo logra que el estudiantado aprenda, también influye en las maneras de ver el mundo y convivir. Esto, sin embargo, refiere más a los docentes en ejercicio y no a los que se están formando.

De la misma vertiente emerge la noción de profesores excelentes (*excellence in teaching*) y grandes docentes (*great teachers*), emparentada con las corrientes de efectividad de la enseñanza y de la formación inicial docente. Esta perspectiva no tiene una intención declarada de constituir una suerte de estándar de una buena docencia; sin embargo, formulan listados o distintos modelos de enseñanza excelente, eficaz o efectiva (Azer, 2005; Hamza, Kwalli y Danlam, 2010; Ida, 2017; Coe *et al.*, 2020; Murray, 2021). Así, un/a buen/a profesor/a tiene altas expectativas e inspira a sus estudiantes y les ayuda a comprender lo enseñado, presta una atención personal a sus alumnos, se ocupa del tratamiento de los problemas y evidencia un trato justo y respeto mutuo. Es también un/a profesional experto/a, que aprende continuamente, problematizando la realidad y su desempeño para mejorarlo. Esta caracterización, no obstante, es discutida por Pratim (2020), quien asimila la calidad de estos al profesorado efectivo, calificado y competente. El/la gran profesor/a, en cambio, es quien es recordado/a incluso mucho después de haber concluido el curso.

Con relación al segmento del profesorado en formación en la educación superior, la noción de la buena docencia está declarada en el perfil de egreso de cada pedagogía. El perfil de egreso es la declaración de competencias docentes principiantes. Los modelos de formación se empeñan en desarrollar dicha definición de perfil sobre la base de una secuencia o trayectoria

1 Si bien se presentan como un conjunto de pautas para desarrollar habilidades, conocimientos y competencias, los estándares para la FID se organizan en dos bloques: estándares pedagógicos y disciplinarios (ver <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria/-pedagogias/>). En contraste, los estándares para el liderazgo y dirección escolar-aunque de forma muy general- sí contemplan disposiciones subjetivas tales como principios y habilidades sociales (MINEDUC, 2015).

curricular que estaría ayudando a construir las habilidades, los conocimientos y las competencias que los estudiantes requerirán para su ejercicio profesional. De manera complementaria, todas las universidades contemplan instrumentos de evaluación de desempeño del académico formador, incluyendo también la satisfacción de los estudiantes con la enseñanza recibida. Sin embargo, los resultados suelen ser poco difundidos y tienen escasa incidencia en la mejora y en la configuración de una docencia de calidad.

Hay, comparativamente, poca información respecto de la perspectiva del estudiante para referirse a qué hace un/a buen/a profesor/a. Algunos estudios (Morrison & Evans, 2018; Sripai y Wanawan, 2018; Baier *et al.*, 2019) apuntan a las habilidades y disposición para apoyar a los estudiantes, promover el pensamiento crítico y dar explicaciones claras apoyadas en ejemplos prácticos y pertinentes. A la vez, es próxima a la concepción de “profesor/a ideal” (Arnon y Reichel, 2007; Benekos, 2016), una representación que condensa atributos tales como una personalidad atractiva, conocimientos y habilidades pedagógicas puestas en juego con pasión y entusiasmo. El estudio de Arnon y Reichel (2007), en particular, enfatiza la importancia asignada por el alumnado a las cualidades personales de la docencia ideal (empatía y liderazgo) por encima de los conocimientos generales y específicos, pero el rasgo del profesorado como agente promotor de la conciencia social (por ejemplo, estimulando el respeto a las reglas de convivencia social) no es mencionado.

Queda por examinar la docencia de calidad en educación superior. El interés por contar con profesorado de calidad ha hecho que las universidades produzcan diferentes formas y sistemas para atraerlos. Resulta relevante, entonces, reconocer quiénes es ese/a profesor/a que marcan la diferencia, debido a esa calidad, y cuáles son las características más valoradas en ese profesional que forma profesores. Marchant (2018) sistematiza modelos de proceso-producto, otros llamados “de comportamiento o competencias del enseñante” y otros que incluyen dimensiones como el tipo de relación interpersonal del docente con sus estudiantes y su práctica evaluativa. Todo ello siempre sobre los aprendizajes de los estudiantes, en el entendido que solo se puede hablar de una docencia eficaz si los estudiantes han logrado aprender.

Además, existen otras clasificaciones acerca de la buena docencia universitaria y sus particularidades (Casero, 2010; Fernández y González, 2012). A partir de ellas, es factible reconocer la existencia de tres grandes categorías:

- competencias pedagógicas, a saber, aquellas relacionadas con estrategias destinadas a favorecer los aprendizajes y las habilidades relacionadas con la planificación y el manejo de la docencia (Jerez, Orsini y Hasbún, 2016). García y Medecigo (2014), mostraron que los criterios para juzgar positivamente al profesorado universitario tienen que ver con aspectos didácticos y metodologías de enseñanza, manejo, conocimiento de la disciplina y la evaluación;
- competencias genéricas, conectado con rasgos personales, sus actitudes y su manera de comunicarse con el alumnado (Jerez, Orsini y Hasbún, 2016; Pérez-Norambuena y Linzmayer-Gutiérrez, 2018). Respecto a lo genérico, Pérez y Rivera (2021) encontraron que éstos son capaces de involucrar en su labor formativa la dimensión moral y valórica;
- competencias disciplinares, relacionado con el conocimiento del campo y disciplina que le corresponde enseñar (Singh *et al.*, 2013).

Investigaciones sobre el tema realizadas en Chile indican que el estudiantado valora lo pedagógico, humano e ideológico en la buena docencia, la que persigue en el desempeño la búsqueda por lograr aprendizajes a partir del estudiantado que se forma (Merellano *et al.*, 2016). Además, en esa docencia sobresalen la dedicación, preparación y organización de los trabajos de aprendizaje (Friz, Sanhueza y Figueroa, 2011).

Respecto a la influencia de la buena docencia en el alumnado universitario se ha indicado que es un elemento fundamental en la mejora de las habilidades en los futuros profesionales (Puente y Morillo, 2019). Bain (2007, p. 27) lo expresa de la siguiente manera: “todos los profesores identificados por los estudiantes como *buenos* habían logrado un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en su forma de pensar, actuar y sentir.” Es decir, esa contribución va más allá de lo estrictamente profesional e involucra dimensiones afectivas, cognitivas y comportamentales, impactando la vida del alumnado, en sus habilidades interpersonales y en la manera en que se perciben (Jordan y Codana, 2019). El MINEDUC (2021, p. 12) propone estándares de la formación docente y respecto a este punto declara esa relevancia más allá de los aprendizajes instrumentales: “los docentes influyen de manera significativa en la vida de sus estudiantes, inspirando y orientando el pleno desarrollo de sus potencialidades.”

METODOLOGÍA

Se diseñó un estudio descriptivo basado en la perspectiva teórica de Redes Semánticas Naturales (RSN) (Valdez, 2004). Esta perspectiva sostiene que los significados se estructuran en torno de conceptos (nodos) y enlaces que los conectan. De esta manera se puede representar y comprender cómo se construye la interpretación de los fenómenos y experiencias vividas, lo que facilita aproximarse a las representaciones que tienen un grupo o colectivo sobre la realidad (Piña y Aguayo, 2015). Dichas imágenes guiarán los pensamientos y las actuaciones frente a algo o alguien y sus implicancias (Moscovici, 1979; Abric, 2001), logrando de esta manera la materialización de conceptos complejos. En ese contexto, las RSN permiten acercarse a las creencias que tienen estos actores sociales (el estudiantado de pedagogía) sobre la realidad.

PARTICIPANTES

El muestreo fue intencionado y se conformó con estudiantes de las siete carreras (Cuadro 1) que forman al futuro profesorado en niveles educativos de Educación Básica (EGB) y Educación Media (EM) en una universidad situada en una región del centro sur de Chile. Los participantes tenían en promedio 24 años y cursaban el término de su formación profesional. Esos elementos, además, fueron utilizados como criterios de inclusión en el estudio.

Cuadro 1 – Participantes del estudio.

Carrera	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
EGB	18	1	19
EM en Ciencias	6	5	11
EM en Educación Física	10	22	32
EM en Historia y Geografía	12	3	15
EM en Inglés	20	6	26
EM en Lenguaje y Comunicación	8	4	12
EM en Matemática	8	4	12
Total	82	45	127
Porcentaje de la muestra	65%	35%	100%

Fuente: Elaboración propia.

PROCEDIMIENTO

Se aplicó un instrumento diseñado especialmente para este estudio, previo consentimiento informado, que presentaba dos frases-estímulo (“características de un/a buen/a profesor/a” e “influencia de los/las buenos/as profesores/as”). Se le solicitó al estudiantado realizar dos acciones: anotar cinco términos que tengan relación con esas frases-estímulo; posteriormente, numerar o jerarquizar del uno al cinco las palabras que anotaron dada la relevancia otorgada a estas (Valdez, 2000; Vera-Noriega, Pimentel y Batista, 2005).

La información obtenida se procesó utilizando el programa Excel y para su sistematización se tuvo en cuenta los abordajes propuestos por Valdez (2004) y De La Cruz y Abreu (2012) sobre las RSN. Para ello fueron clasificados la base de datos generales del alumnado y los conceptos producidos a partir de las frases estímulo. Una vez obtenidos los datos, fueron asignados a una escala de valores que vincula cada concepto con el lugar asignado por cada participante. Dicha escala tuvo en cuenta la propuesta de Castañeda (2016), que establece que a la palabra que el estudiantado identificó como más importante se le asigna el valor más alto (10) y el valor 6 a las menos importantes (Cuadro 2).

Cuadro 2 – Escala de valores para la jerarquía de palabras definidora.

Jerarquía de las palabras definidoras	Valor o puntaje (puntos)
1°	10
2°	9
3°	8
4°	7
5°	6

Fuente: Elaboración propia.

ESTRATEGIA DE ANÁLISIS

Para analizar los conceptos se ocuparon como base las pautas planteadas por Valdez (2004), lo que ha permitido generar:

- Valor J: Representa el número total de palabras que definen las frases/estímulo. Se obtiene por la suma de palabras producidas por el estudiantado y da cuenta de la riqueza del conocimiento y la riqueza semántica de la red conceptual;
- Valor M: Peso semántico. Está dado por la suma de puntajes asignados a las palabras definidoras jerarquizadas;
- Grupo SAM: Formado por las 10 palabras definidoras con mayor peso semántico y que conforman el núcleo de la red, es decir, lo que expresa principalmente el significado de la frase/estímulo;
- Valor FMG: Distancia semántica expresada en términos de porcentajes entre las palabras definidoras que forman el grupo SAM. Es la puntuación expresada en porcentaje de aquellas 10 palabras con peso semántico más alto. Se calcula desde el concepto más alto de la red (Valor M) al que se le asigna el valor de 100 % y al siguiente concepto es aplicado un porcentaje obtenido a partir de la regla de tres. Un ejemplo: si el concepto “x” es el concepto más alto de la red con un peso de 223 entonces equivale al 100%. Si el segundo concepto “y” tiene un peso de 200, entonces representa el 89%, y así sucesivamente con las 10 palabras.

RESULTADOS

El análisis de los resultados obtenidos ha permitido entender los significados que el estudiantado de pedagogía tiene sobre la docencia y la influencia que atribuyen a dicha buena docencia en sus vidas o formación.

Siguiendo los pasos propuestos por Reyes (1993) y Valdez (2004), se logró obtener los principales valores y el núcleo de las RSN a partir de las palabras definidoras con más alto peso semántico. Todos los conceptos y palabras expresadas están muy relacionados con su futuro desempeño profesional y con su rol de estudiante en formación.

EL SIGNIFICADO DE UN/A BUEN/A PROFESOR/A Y LA INFLUENCIA EN FUTUROS DOCENTES

La riqueza semántica de las redes conceptuales surgidas de las opiniones del estudiantado de las distintas carreras fue diversa (Valor J, Cuadro 2). Respecto a la pregunta sobre el/la buen/a profesor/a, el alumnado de EM en inglés propuso el mayor tamaño de la red con una cantidad total de 41 palabras. Por otro lado, la menor red de palabras fue del estudiantado de EM en Ciencias con 23 (es decir, aproximadamente distan en un 40 por ciento). Respecto de la pregunta sobre la influencia de esos/as profesores/as, fue también el alumnado de EM en Inglés el que, con un total de 52 palabras, tuvo el mayor tamaño de la red, mientras que el menor tamaño fue el de EM en ciencias con 23 palabras. Estos valores muestran una distancia importante entre los conceptos relacionados con estas frases-estímulo, lo que puede ser explicado por el número de estudiantes de cada carrera que participaron de este estudio.

Posterior a la identificación del tamaño de la red por carrera, se distinguieron la totalidad de conceptos asignados por el estudiantado de las distintas pedagogías y se categorizaron los con mayores pesos semánticos. De este proceso surgen los siguientes resultados: acerca del tamaño de la red semántica (Cuadro 3, valor J, pregunta N°1) ésta fue muy amplia en contenidos, ya que el estudiantado produjo 115 palabras que definen la buena docencia.

Cuadro 3 – Valor J por carrera.

Carrera	Características de buen/a profesor/a	Influencia de los/as buenos/as profesores/as
EGB	40	49
EM en Ciencias	23	23
EM en Educación Física	38	35
EM en Historia y Geografía	34	34
EM en Inglés	41	52
EM en Lenguaje y Comunicación	35	24
EM en Matemáticas	28	33
Promedio Valor J	34	36

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al valor M, estos señalaron el concepto *empático* como la primera definidora con un peso semántico de 521 y la última palabra definidora al concepto *ético*, con un peso de 10 en el lugar 115.

Respecto al valor M, estos señalaron el concepto *empático* como la primera definidora con un peso semántico de 521 y la última palabra definidora al concepto *ético*, con un peso de 10 en el lugar 115. Con un peso de 10.

En lo concerniente a la pregunta N°2 (la influencia de la buena docencia), el valor J fue de 129 palabras. Sobre el valor M, los resultados indican que la influencia está relacionada con el concepto *responsabilidad*, dado que esta fue la primera palabra definidora con un peso semántico 329, mientras que la palabra con el menor peso (6) fue *tolerancia* con un peso de 6 en el lugar 118 (no está registrado en la tabla ya que solo se graficaron las diez primeras palabras definidoras).

Respecto a la pregunta N°1 referido al grupo SAM (esto es, el conjunto de las diez palabras con mayor peso), los estudiantes señalaron al concepto *empatía* como primera definidora, con un peso semántico de 521 y, en el décimo lugar, *respetuoso*, con un peso de 124. Se puede observar en los resultados que, entre los diez conceptos con mayor peso semántico, son principalmente valorados los atributos relacionales o “humanos” al referirse y conceptualizar al buen profesorado, sobresaliendo por sobre otras dimensiones, los aspectos personales e interpersonales, con palabras como empatía, cercanía, responsabilidad, comprensivo. Esta valoración del alumnado deja en un lugar secundario el campo de las habilidades profesionales.

Para este grupo de estudiantes, la distancia semántica (valor FMG) entre la primera y segunda palabra definidora es casi del cincuenta por ciento, lo que evidencia la enorme identificación que tienen estos estudiantes con el concepto *empatía* a la hora de referirse al buen profesorado universitario de pedagogía.

Además, se observa una diferencia en la importancia del peso semántico de las palabras definidoras que otorgan los estudiantes, ya que solo entre las dos primeras concentran, aproximadamente, el 47% de las palabras utilizadas para describir el término *características de un buen/a profesor/a*. Lo anterior podría estar relacionado con la necesidad que tienen como futuro profesorado, de experimentar un trato respetuoso de sus formadores, permitiéndoles, pese a las dificultades y problemas propios de la edad y de los procesos formativos, avanzar, aprender, surgir y desarrollarse posteriormente como profesionales de la educación.

En lo relativo al Grupo SAM de la pregunta N°2, influencia de los buenos/as profesores/as, el alumnado identifica el concepto *responsabilidad* como el primer definidor, con un peso semántico de 329, y en el décimo lugar, la palabra *didáctica*, con un peso de 93. Esto indica la fuerte representación que le otorgan a la *responsabilidad* como signifiicante de la influencia de los buenos/as profesores/as en el estudiantado participante.

Para este grupo (Cuadro 4), la distancia semántica (valor FMG) entre la primera palabra definidora, (*responsabilidad*), la segunda (*vocación*) y, la tercera (*conocimiento*), es solo un 10 por ciento, lo que indica que, al referirse a la influencia de esa buena docencia, la identifican y perciben con esos tres conceptos principalmente. De acá se puede inferir que la influencia está asociada con palabras y conceptos relacionados con aspectos humanos y profesionales. Se puede observar en el cuadro N°3 que, entre los diez conceptos con mayor peso semántico, cuando se refieren a la influencia en ellos, reafirman la vinculación con aspectos personales, actitudinales y comunicacionales. En lo referido a la Dimensión Profesional, estos indican que han sido influenciados en ámbitos conceptuales, teóricos, didácticos y el profesionalismo lo que está asociado a una dimensión instrumental propia de su quehacer en la docencia futura.

CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue indagar el significado de los términos de *buen/a profesor/a*, formador de profesorado y *la influencia* de éstos en el estudiantado de pedagogía. En ese contexto, resulta vital aproximarse al conocimiento de las características de estos (Cao *et al.*, 2018) y comprender su influencia al ejercer su práctica pedagógica (Valbuena, Conde y Berrio, 2018).

Cuadro 4 – Núcleo, peso semántico y distancia semántica de los constructos estudiados.

Grupo SAM					
Características de un/a buen/a profesor/a que forma futuros docentes			Influencia de un/a buen/a profesor/a en tu formación como futuro docente		
Palabras definidoras	Valor M	Valor FMG (%)	Palabras definidoras	Valor M	Valor FMG (%)
Empatía	521	100	Responsabilidad	329	100
Cercanía	245	47	Vocación	311	94,50
Responsabilidad	240	46	Conocimiento	299	90,80
Comprensivo	210	40,3	Motivación	258	78,40
Didáctico	193	37	Perseverancia	165	50,10
Conoce	166	32	Respeto	145	44
Sabio	152	29	Personalidad	137	41,60
Motivador	150	29	Compromiso	131	39,80
Vocación	149	29	Profesionalismo	95	28,80
Respetuoso	124	24	Didáctica	93	28,20
Valor promedio J = 115			Valor promedio J = 129		

Fuente: Elaboración propia.

Se puede concluir que la concepción del/ de la Buen/a Profesor/a en el estudiantado de pedagogía está categorizada mayoritariamente en competencias de tipo genéricas (empático y respetuoso), lo que da cuenta que la dimensión humana es esencial en el profesorado formador del profesorado. La valoración de las características personales del buen docente aparece mencionada también por Arnon y Reichel (2007) y Alegre y Demuth (2020). Más recientemente, Pérez y Rivera (2021) reafirman la importancia de la variable valórica en los formadores.

Conforme al análisis, los significados que los futuros profesores otorgan a un/a buen/a docente se relacionan principalmente con conceptos como empatía, cercanía, responsabilidad y comprensión. Estos estudiantes otorgan altas valoraciones a las características humanas y afectivas en el buen profesor, lo que ya fue encontrado en otros estudios de De la Cruz y Abreu (2012), Zapata, Calderón y Gaviria (2018), Moreno y Gaviria (2020) y Pérez y Rivera (2021). Al hacerlo están apreciando los afectos, valores y principios (Pons *et al.*, 2019), evidenciando que la formación del futuros profesorado debe relevar elementos interaccionales en los procesos de aprendizaje de estos estudiantes. De acá se puede afirmar que los estudiantes de pedagogía necesitan formadores que sean capaces de generar espacios relacionales adecuados para aprender, permitiéndoles así construir sentido a lo que desean hacer en su vida profesional futura (Aguilar, 2017).

También otorgan valor a conceptos como didáctico, conocedor y sabio, todos relacionados con el ámbito pedagógico de este buen profesorado. Este hallazgo concuerda con los de Fernández y González (2012), quienes además indican que han sido identificados como prioritarios en el buen ejercicio docente.

Así, se puede comprender que las características de buen profesor/a deben equilibrar las dimensiones humanas y pedagógicas en el acto de formar y educar (Raufelder *et al.*, 2016), en contraste con la formación actual en la que sigue predominando la racionalidad técnica,

con conocimientos parcelados (Guerra y Lobato, 2015) en áreas o disciplinas convencionales (López, 2019), subestimando aspectos como lo interdisciplinar, lo genérico y la convivencia en los procesos formativos. Es decir, la formación inicial docente debería proporcionar una formación humana integral que incluya las destrezas de pensamiento, los valores humanos, la ética, la cultura cívica, la moral, la diversidad, la justicia y la crítica (Imbernón, 2020) permitiendo responder a los desafíos actuales.

Respecto a la influencia del buen profesorado, podemos indicar que los resultados apuntan a que éstos contribuyen a la mejora personal del estudiantado participante (Jordan y Codana, 2019).

El estudiantado de pedagogía declara significados que se relacionan principalmente con conceptos como: *responsabilidad, vocación y conocimiento*, elementos fundamentales en el rol que deberán asumir prontamente. Estos resultados dan cuenta que esta influencia se da en aspectos humanos y profesionales.

Respecto al primero, Pérez y Rivera (2021), investigando a docentes excelentes que se desempeñan en la formación inicial docente (FID), encontraron que profesores en la escuela y la universidad marcan la vidas, valores y comportamientos incluso influyendo en sus decisiones de vida y de profesión. La vocación ya había sido indicada como importante por Day (2014), ya que invita a otros a tener un papel activo en la búsqueda de aprendizajes profundos.

Dichos efectos, de acuerdo con los conceptos emergidos, inciden directamente con el rendimiento académico, lo que fue expresado por Day (2011; 2014) y Kurucay y Inan (2017) en términos de la influencia positiva de los docentes con impronta en los aprendizajes y en la vida.

Esa ascendencia en lo profesional se da en el conocimiento y dominio didáctico, lo que se enlaza con la docencia y estrategias a utilizar por estos futuros docentes (Ní Chróinín & O'Sullivan, 2014) en los procesos que les corresponderá liderar.

Se demuestra, además, la existencia de una relación entre las características valoradas en los/las buenos/as docentes y la influencia que éstos producen en los estudiantes de pedagogía. De esta manera, lo valorado en la buena docencia, su dimensión humana y profesional, coincide con las dimensiones en las que se han sentido influenciados positivamente. Es decir, buenos/as docentes son modelos para seguir y sus características repercuten positivamente en actos, pensamientos y sentires de la profesión. Estos resultados tienen correspondencia con lo expresado por Bain (2004, 2007) y Day (2011) respecto a la influencia positiva de estos en sus estudiantes y sus vidas.

Estos hallazgos invitan a mirar el lado humano de la formación en pedagogía, muy pocas veces tenido en cuenta de manera intencionada. Su ausencia, entonces, es una debilidad en la formación y en los posteriores desempeños. Una hipótesis al respecto es que el profesorado no tiene formación en estos aspectos, lo que podría estar incidiendo en que, finalmente, se centren en el conocimiento específico de la disciplina que enseñan, más que en habilidades sociales humanas a desarrollar, posteriormente, en el estudiantado (Villarreal y Bruna, 2014).

Así, se puede concluir que en las políticas de formación docente es necesario avanzar hacia programas que incluyan las habilidades sociales de manera preponderante, ya que estas características identificadas en este estudio son posibles de ir adquiriendo y aprendiendo en procesos intencionados y a lo largo del tiempo, lo que exige examinar la formación dentro de cada pedagogía, considerando tanto los aspectos disciplinares y profesionales, como los de formación humana.

Este estudio se limitó a estudiantes de pedagogía en el último año de su proceso formativo, en una universidad pública de una región del sur de Chile. En futuros estudios se sugiere investigar en otras regiones que incorpore otros niveles formativos para una mayor representatividad, lo que permitiría un mayor conocimiento de estos actores y su influencia pedagógica y humana.

REFERENCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. **Prácticas sociales y representaciones sociales**. México: Coyoacán, 2001.
- AGUILAR, Consol. La tertulia pedagógica dialógica en el practicum de la formación inicial de maestras y maestros. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 73, n. 2, p. 9-22, 2017. <https://doi.org/10.35362/rie732198>
- ALEGRE, Marcelo; DEMUTH, Patricia. Los “buenos” profesores en la universidad: convergencias y divergencias en las visiones estudiantiles. **Entramados: Educación y Sociedad**, v. 7, n. 7, p. 180-192, 2020.
- ARNON, Sara; REICHEL, Nirit. Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 13, n. 5, p. 441-464, 2007. <https://doi.org/10.1080/13540600701561653>
- AZER, Samy. The qualities of a good teacher: how can they be acquired and sustained? **Journal of the Royal Society of Medicine**, v. 98, n. 2, p. 67-69, 2005. <https://doi.org/10.1177/014107680509800211>
- BAIER, Franziska; DECKER, Anna-Theresia; VOSS, Tamar; KLEICKMANN, Thilo; KLUSMANN, Uta; KUNTER, Mareike. What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers’ cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality. **British Journal of Educational Psychology**, v. 89, n. 4, p. 767-786, 2019. <https://doi.org/10.1111/bjep.12256>
- BAIN, Ken. **What the best college teachers do**. Londres: Harvard University Press, 2004.
- BAIN, Ken. **Lo que hacen los mejores profesores de universidad**. Valencia: Universitat de Valencia, 2007.
- BENEKOS, Peter. How to be a good teacher: passion, person, and pedagogy. **Journal of Criminal Justice Education**, v. 27, n. 2, p. 225-237, 2016. <https://doi.org/10.1080/10511253.2015.1128703>
- BILBAO, Ainhoa; VILLA, Aurelio. La competencia evaluativa como factor clave en la calidad docente: Percepción de las/os Maestras/os maestros en la formación inicial. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 22, n. 4, p. 171-195, 2018. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8412>
- CAO, Yanling; POSTAREFF, Liisa; LINDBLOM, Sari; TOOMM, Auli. Teacher educators’ approaches to teaching and the nexus with self-efficacy and burnout: examples from two teachers’ universities in China. **Journal of Education for Teaching**, v. 44, n. 4, p. 479-495, 2018. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1450954>
- CASERO, Antonio. ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? **Revista Española de Pedagogía**, v. 68, n. 246, p. 223-242, 2010. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2471>
- CASTAÑEDA, Armando. Las redes semánticas naturales como estrategia metodológica para conocer las representaciones sociales acerca de la investigación en el contexto de la formación profesional de los comunicadores. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, v. 22, n. 43, p. 123-168, 2016.
- COE, Rob; RAUCH, C. J.; KIME, Stuart; SINGLETON, Dan. **Great teaching toolkit: evidence review**. Inglaterra: Cambridge Assessment International Education, 2020.
- DAY, Christopher. **Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores**. Madrid: Narcea, 2011.

DAY, Christopher. **Pasión por enseñar**. Madrid: Narcea, 2014.

DE LA CRUZ, Gabriela; ABREU, Luis. Atributos de tutores de posgrado por campo disciplinario. **Perfiles Educativos**, v. 34, n. 138, p. 10-27, 2012. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.138.34152>

FERNÁNDEZ, Manuela; GONZÁLEZ, Sebastián. El perfil del buen docente universitario: una aproximación en función del sexo del alumnado. **Revista de Docencia Universitaria**, v. 10, n. 2, p. 237-249, 2012. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6106>

FRIZ, Miguel; SANHUEZA, Susan; FIGUEROA, Ernesto. Concepciones de los estudiantes para profesor de matemáticas sobre las competencias profesionales implicadas en la enseñanza de la estadística. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 13, n. 2, p. 113-131, 2011.

GARCÍA, José; MEDECIGO, Amira. Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la ineficacia docente de sus profesores. **Perfiles Educativos**, v. 36, n. 143, p. 124-139, 2014. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70613-0](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70613-0)

GUERRA, Nagore; LOBATO, Clemente. ¿Con qué motivaciones y expectativas se acercan los futuros maestros a la profesión educativa? **Revista INFAD de Psicología**, v. 1, n. 1, p. 331-342, 2015. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.80>

HAMZA, Sani; KWALLI, Muhammad; DANLAM, Abubakar. The characteristics of a good teacher and how to become one. **Chemsearch Journal**, v. 1, n. 1, p. 48-51, 2010.

IDA, Zagyváné. What makes a good teacher? **Universal Journal of Educational Research**, v. 5, n. 1, p. 141-147, 2017. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050118>

IMBERNÓN, Francisco. Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. **Curriculum**, v. 33, p. 49-67, 2020. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>

JARAUTA, Beatriz; HERVAS, Gabriel; CALDUCH, Isaac; IMBERNÓN, Francisco. El cambio en la formación de formadores: un reto en la formación inicial del profesorado. In: CORDERO, Graciela; CARNICERO, Paulino (org.). **¿Quién forma a los futuros docentes?** Un estudio conjunto en cuatro países. Barcelona: Octaedro, 2021. p. 27-37.

JÁTIVA, Daniel; ROMO, Lourdes; ESPINOZA, Eudaldo. La formación de profesores de educación básica. **Conrado**, v. 17, n. 80, p. 194-200, 2021.

JEREZ, Óscar; ORSINI, César; HASBÚN, Beatriz. Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 42, n. 3, p. 483-506, 2016. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>

JORDAN, José; CODANA, Astrid. La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. **Estudios sobre Educación**, Navarra, v. 36, p. 31-51, 2019. <https://doi.org/10.15581/004.36.31-51>

KURUCAY, Murat; INAN, Fethi. Examining the effects of learner-learner interactions on satisfaction and learning in an online undergraduate course. **Computers & Education**, v. 115, p. 20-37, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.010>

LÓPEZ, Carlos. ¿Cuáles son los ámbitos de transversalidad educativa? **Innovación Educativa**, n. 29, p. 109-123, 2019. <https://doi.org/10.15304/ie.29.6023>

MARCHANT, Jorge. **La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes**. Santiago: Ediciones UDP, 2018.

MERELLANO, Eugenio; ALMONACID, Alejandro; MORENO, Alberto; CASTRO, Cesar. Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 4, p. 937-952, 2016.

MICHAVILA, Francisco; ESTEVE, Francesc. La llegada a la universidad: ¿Oportunidad o amenaza? **Participación Educativa**, n. 17, p. 69-85, 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC). **Marco para la buena enseñanza**. Santiago: CPEIP, 2008.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC). **Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar**. Santiago: CPEIP, 2015.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC). **Estándares de la profesión docente marco para la buena enseñanza**. Santiago: CPEIP, 2021.

MORENO, Juan; GAVIRIA, Didier. Miradas y voces de los estudiantes sobre los buenos profesores. *In*: CONGRESO CARIBEÑO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 1., 2020, Santo Domingo. **RECIE**, 2020.

MORRISON, Bruce; EVANS, Stephen. University students' conceptions of the good teacher: A Hong Kong perspective. **Journal of Further and Higher Education**, v. 42, n. 3, p. 352-365, 2018. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1261096>

MOSCOVICI, Serge. **El psicoanálisis, su imagen y su público**. Argentina: Huemul, 1979.

MURRAY, Jane. Good teachers are always learning. **International Journal of Early Years Education**, v. 29, n. 3, p. 229-235, 2021. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1955478>

NÍ CHRÓINÍN, Déirdre; O'SULLIVAN, Mary. From initial teacher education through induction and beyond: a longitudinal study of primary teacher beliefs. **Irish Educational Studies**, v. 33, n. 4, p. 451-466, 2014. <https://doi.org/10.1080/03323315.2014.984387>

PÁEZ, Jacqueline; HURTADO, Juan. Formación inicial docente en profesores de educación física. Levantamiento de competencias específicas a partir de las necesidades del medio educativo. **Retos**, v. 35, p. 61-66, 2019. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.61887>

PÉREZ-NORAMBUENA, Samuel; LINZMAYER-GUTIÉRREZ, Luis. Los buenos profesores en la mirada de padres y apoderados. **Educación y Educadores**, v. 21, n. 3, p. 373-387, 2018. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.1>

PÉREZ, Samuel; RIVERA, Enrique. Análisis de la construcción de identidad profesional en profesores excelentes: encontrando al SER formador de docentes. **Foro Educativo**, v. 36, p. 79-100, 2021. <https://doi.org/10.29344/07180772.36.2688>

PIÑA, Juan; AGUAYO, Hilda. Homofobia en estudiantes universitarios de México. **Región y Sociedad**, v. 27, n. 64, p. 5-35, 2015.

PONS, Leticia; ESPINOSA, Iván; CONTRERAS, Jesika; ESTRADA, Dane. Profesores/as que marcan la diferencia. Experiencias escolares en contextos históricamente silenciados. **Revista Colombiana de Educación**, v. 1, n. 77, p. 1-21, 2019. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-7840>

PRADOS, Mar; CUBERO, Mercedes; DE LA MATA, Manuel. What structures do university teachers and students use in their classroom interaction. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 8, n. 1, p. 163-194, 2010.

PRATIM, Hazarica. A good teacher and a great teacher. *In*: SHINDE, Mahadeo (org.). **Advances in academic research and development**. Nueva Delhi: Integrated Publications, 2020. p. 53-63.

PUENTE, Karina; MORILLO, Zulma. Analysis of university level teacher training: reflections and revisions. **Revista Espirales**, v. 3, n. 28, p. 46-62, 2019. <https://doi.org/10.31876/er.v3i28.575>

RAUFELDER, Diana; NITSCHKE, Lisa; BREITMEYER, Sven; KEBLER, Sabrina; HERRMANN, Elisa; REGNER, Nicola. Students' perception of good and bad teachers—Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. **International Journal of Educational Research**, v. 75, p. 31-44, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.004>

REYES, Isabel. Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. **Revista de Psicología Social y Personalidad**, v. 9, n. 1, p. 81-97, 1993.

SINGH, Simerjit; PAI, Dinker; SINHA, Nirmal; KAUR, Avneet; SOE, Htoo; BARUA, Ankur. Qualities of an effective teacher: what do medical teachers think? **BMC Medical Education**, v. 13, p. 128, 2013. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-128>

SRIPAI, Sunan; WANAWAN, Ketkanok. Latent profile analysis of the good teacher characteristics in the 21st Century in the Northeastern Region of Thailand. **Educational Research and Reviews**, v. 13, n. 4, p. 136-143, 2018. <https://doi.org/10.5897/ERR2017.3398>

STANFORD, Grace. African-American teacher's knowledge of teaching: understanding the influence of their remembered teachers. **The Urban Review**, v. 30, n. 3, p. 229-243, 1998.

TEJADA, José; RUIZ, Carmen. Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. **Educación XX1**, v. 19, n. 1, p. 17-38, 2016. <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 19, n. 4, p. 55-69, 2021. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>

VALBUENA, Sonia; CONDE, Robinson; BERRIO, Jesús. Investigación educativa y la práctica pedagógica, una mirada desde el currículo. **Revista Espacios**, v. 39, n. 52, p. 1-20, 2018.

VALDEZ, José. **Las redes semánticas naturales**. Ciudad de México: Universidad Autónoma del Estado de México, 2000.

VALDEZ, José. **Las redes semánticas naturales: usos y aplicaciones en psicología social**. Ciudad de México: Universidad Autónoma del Estado de México, 2004.

VERA-NORIEGA, José; PIMENTEL, Carlos; BATISTA, Francisco. Redes semánticas: Aspectos teóricos, técnicos, metodológicos, analíticos. **Ra Ximhai**, El Fuerte, v. 1, n. 3, p. 439-451, 2005.

VILLA, Aurelio. Aprendizaje basado en competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. **Red U: Revista de Docencia Universitaria**, v. 18, n. 1, p. 19-46, 2020. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>

VILLARROEL, Verónica; BRUNA, Daniela. Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. **Psicoperspectivas**, v. 13, n. 1, p. 23-34, 2014. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>

ZAPATA, Jhon; CALDERÓN, Andrés; GAVIRIA, Didier. ¿Quién es un buen profesor? Un caso con estudiantes de educación secundaria en Medellín-Colombia. **VIREF Revista de Educación Física**, v. 7, n. 1, p. 19-33, 2018.

Cómo citar este artículo: PÉREZ NORAMBUENA, Samuel; NAVARRO, Luis; DONOSO, Marcela Mora. Comprensiones sobre el buen profesorado universitario y su influencia en la práctica e identidad profesional en el estudiantado de pedagogía. *Revista Brasileira de Educação*, v. 31, e310002, 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782026310002>

Conflictos de interés: Los autores declaran que no hay ningún interés comercial o asociativo que represente conflicto de intereses em relación ao manuscrito.

Financiamiento: El estudio forma parte del proyecto de investigación interno de la Universidad del Bío-Bío, DICREA-INICIACIÓN “Quienes son y que hacen los buenos profesores que forman futuros profesores” Código 173723 4/l.

Contribuciones de los autores: Investigación, Escrita – Primera Redacción, Escrita – Revisión y Edición: Pérez Norambuena, S.; Navarro, L.; Donoso, M. Metodología, Análisis Formal: Pérez Norambuena, S.; Navarro, L. Consultoría de Datos, Adquisición de Financiamiento, Metodología, Recursos: Pérez Norambuena, S. Conceptualización: Navarro, L.

Declaración de disponibilidad de datos: Los datos de la investigación no están disponibles.

SOBRE LOS AUTORES

SAMUEL PÉREZ NORAMBUENA es doctor en Educación por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile). Académico del Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad del Bío-Bío (Chile).

LUIS NAVARRO es doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Profesor investigador de la Universidad Andrés Bello (Chile).

MARCELA MORA DONOSO es doctora en Educación por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile). Docente de Programa de Magíster de la Universidad Adventista de Chile.

Recibido el 10 de mayo de 2023

Revisado el 28 de agosto de 2024

Aprobado el 17 de octubre de 2024

Editor a cargo: Maria Alfredo Moreira  <https://orcid.org/0000-0002-0699-1197>