



Sinéctica

ISSN: 1665-109X

ISSN: 2007-7033

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de
Occidente, Departamento de Educación y Valores

Quijada Lovatón, Karin Yovana

Excelencia del profesorado universitario. Aportes para un estado de conocimiento

Sinéctica, núm. 53, 2019, Julio-Diciembre, pp. 01-20

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-016](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-016)

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99862930016>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Excelencia del profesorado universitario. Aportes para un estado de conocimiento

Excellence of university faculty. Contributions for a state of knowledge

KARIN YOVANA QUIJADA LOVATÓN*

Los objetivos del artículo son construir un marco teórico que respalde el estudio de la excelencia del profesorado universitario en futuras investigaciones e identificar los rasgos profesionales que contribuyen al buen desarrollo de la docencia e investigación. Ello implicó la revisión de 26 artículos en español e inglés y tres libros que se han publicado sobre el tema en México, España, Estados Unidos y China, cuyos aportes más relevantes se analizaron de manera sistemática y se agruparon en tres competencias: personales, docentes y científicas. Los resultados permitieron conocer que la excelencia del profesorado universitario es un concepto polisémico en constante construcción y que ha cobrado importancia en los últimos diez años debido a las políticas educativas que promueven la calidad en las universidades. Su práctica encierra un conjunto de cualidades y habilidades intelectuales y socioemocionales que favorecen la producción científica, la construcción de ambientes de aprendizaje significativos, el trabajo en equipo y una buena relación con sus estudiantes.

The objectives of this article are to construct a theoretical framework that supports the study of the excellence of university faculty in future research and to identify the professional traits that contribute to the successful development of teaching and research. Twenty-six articles in Spanish and English were reviewed, as well as three books which have been published on the subject in Mexico, Spain, the United States and China, whose most relevant contributions were systematically analyzed and grouped into three competencies: personal, teaching and scientific. The results allowed us to know that this is a polysemic concept that is under constant construction and that has gained importance in the last ten years due to educational policies that promote quality in universities. This practice contains a set of intellectual and social-emotional qualities and abilities that favor scientific production, the construction of meaningful learning environments, collegial work and a good relationship with the students.

Palabras clave:

excelencia,
profesorado y
universidad

Keywords:

excellence,
professors and
university

Recibido: 15 de febrero de 2019. | Aceptado para su publicación: 18 de julio de 2019.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/957>

doi: 10.31391/S2007-7033(2019)0053-016

Sección abierta: Artículos teóricos (revisión sistemática)

* Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Proyecto Internacional sobre la Excelencia del Profesorado del Posgrado de la UNAM, que dirige la doctora Anita Hirsch y Adler, la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores en México y la Sociedad de Psicología de la Salud de Cuba. Trabaja en la licenciatura y el posgrado de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Líneas de investigación: ética profesional y valores profesionales, identidad profesional del profesorado y desigualdad y pobreza en la educación. Correos electrónicos: karinyo85@hotmail.com/kquijada@colmex.mx/<https://orcid.org/0000-0002-1834-1626>

INTRODUCCIÓN

La adopción de una economía neoliberal, el desarrollo de las tecnologías de información y el internet, así como las exigencias del ámbito laboral, han motivado la reestructuración de las instituciones de educación superior mediante la adopción de nuevos métodos de enseñanza y el fortalecimiento de la actividad científica. Estas medidas, a su vez, han promovido la redefinición del perfil de los profesores al modificar los requisitos para su contratación e impulsar el desarrollo de programas de profesionalización y capacitación en diferentes áreas y funciones, como tutoría, gestión y planificación. En la sistematización y regulación de estas reformas se han elaborado un conjunto de normas que guían su cumplimiento a través de evaluaciones periódicas y sistemas de certificación.

En este contexto, las universidades, al igual que las empresas, se han interesado en maximizar sus resultados y exhibir sus avances con la finalidad de alcanzar cierto estatus y consolidación que les permita contar con mayor financiamiento para la concreción de sus proyectos educativos y la creación de nuevos programas de posgrado (Ball, 2003). En el plano personal, también se promueve la competencia entre los diferentes departamentos y grupos de académicos que buscan alcanzar el reconocimiento profesional, incrementar sus salarios y lograr cierta estabilidad laboral (Stromquist, 2009).

Así, la excelencia adquiere un nuevo significado, pues no se asume únicamente con su contenido ético, sino que forma parte de un conjunto de parámetros y requisitos que establecen los gobiernos para medir el rendimiento de las instituciones y sus profesores, pues el buen ejercicio de la profesión no es el fin, sino el medio para acceder a mejores beneficios. En los últimos años se ha intensificado el uso de métricas estandarizadas y evaluaciones de alta escala que son elaboradas por especialistas y organizaciones internacionales como el US. New and World Report, cuyo objetivo es clasificar a las mejores universidades en función a los resultados que obtienen en las diferentes áreas académicas, así como el nivel de terminación escolar y los vínculos que establecen con el sector comercial.

A pesar de que la docencia y las tutorías son actividades indispensables para el desarrollo institucional y la formación de futuros profesionales, lo que más se valora en estas evaluaciones es la rentabilidad que se logra en el área científica. En México, por ejemplo, los organismos de financiamiento y las propias universidades toman como referencia los puntajes del personal académico en el Sistema Nacional de Investigadores para avalar sus contrataciones, promover sus ascensos, y financiar sus proyectos y estancias de investigación. De este modo, el éxito adquiere un sentido más tangible, pues no solo se obtiene, sino que también se demuestra y mide mediante resultados y nuevos productos.

Las recientes investigaciones que analizan estos procesos se han mostrado en desacuerdo, pues señalan que estas evaluaciones poco flexibles dejan de lado las cualidades personales y socioafectivas de los actores (Martínez, 2010; Rueda y Luna, 2014). Si bien las buenas prácticas se encuentran asociadas a la calidad, también persiguen el crecimiento personal, pues el rigor académico y la eficacia requieren un conjunto de valores y un compromiso con la ética científica. Por ello, la necesidad de elaborar una propuesta innovadora, la cual, lejos de hacer generalizaciones y emplear métricas estandarizadas, retome las necesidades y los conflictos que enfrentan los profesores para cumplir con el perfil requerido (Quijada, 2017).

Nuestro trabajo se inserta en esta línea y busca construir un marco teórico que guíe el estudio de la excelencia de los académicos mexicanos, a través de una revisión minuciosa de las investigaciones sobre el tema en los últimos diez años, principalmente por investigadores que se oponen a la reducción de su sentido ético y buscan revalorizar la docencia. Asimismo, extraemos los elementos centrales del reporte de investigación sobre el “Estudio de la excelencia del profesorado del posgrado de la UNAM”, financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT IN300217), que se encuentra a cargo de la doctora Anita Hirsch y Adler (Hirsch, 2019).

La selección de estos trabajos se apoya en tres preguntas clave: ¿cómo se define el éxito de los profesores universitarios en México y el extranjero?, ¿cuáles son los principales rasgos profesionales que influyen en el buen ejercicio de la docencia e investigación? y ¿qué estrategias emplean las instituciones de educación superior para fortalecer el trabajo académico? El análisis de esta información se acompañó de una disertación teórica sobre el tema, que permitió identificar las competencias personales, docentes y científicas que contribuyen a conformar una carrera sobresaliente en las universidades.

MARCO TEÓRICO

Las investigaciones que abordan la excelencia del profesorado en las universidades se apoyan en encuestas, cuestionarios y escalas de actitudes que buscan identificar y clasificar los rasgos que favorecen el buen ejercicio de la actividad académica. En los últimos diez años, su análisis se ha concentrado en el área de la docencia e investigación, debido a que existe la tendencia de visibilizar el trabajo que los profesores realizan en las aulas y el ámbito científico. Buena parte de sus resultados se centran en su capacidad para reinventarse y asumir múltiples funciones. Por ello, algunos estudios han mostrado interés en conocer su faceta personal, principalmente los sentimientos que depositan en sus clases y el trato que brindan a sus estudiantes, así como las actividades que cumplen fuera de sus instituciones, como miembros de organizaciones civiles, líderes sindicales y padres de familia (Sié & Yakhle, 2013; Badia, Meneses & Monereo, 2014; Visser-Wijnveen, Stes & Van, 2014).

Estos avances varían de acuerdo con las necesidades de cada país y contexto institucional; por ejemplo, en Estados Unidos y España predomina el interés por el conocimiento y las competencias técnicas de la docencia y, en contraste, en China y Japón se destaca en las habilidades interpersonales y los valores éticos que influyen en la enseñanza y el ámbito científico (Bain, 2004; García-Romero, 2012; Badia, Meneses & Monereo, 2014; Liu, Keeley & Buskist, 2016; Chen *et al.*, 2015).

En México se advierten dos corrientes más relevantes en el estudio del profesorado: la primera se centra en el análisis de las políticas educativas y de evaluación y el modo en que impactan en las percepciones que los profesores construyen sobre su trabajo e identidad profesional (Gil-Antón *et al.*, 1994; Gil-Antón, 2009), así como el grado de satisfacción que han alcanzado en las universidades y los factores intrínsecos y extrínsecos que influyen en su deseo de permanecer en la carrera o modificar sus condiciones laborales (Galaz, 2003). La segunda apuesta por la caracterización de los rasgos profesionales que promueven

el buen ejercicio de sus funciones (López-Zavala, Durán, Félix, Solís y Ruelas, 2013), además de la identificación de conflictos de valor y dilemas éticos que proyectan en su práctica y que permiten conocer sus necesidades intelectuales, personales y sociales (Hirsch, 2019).

A pesar de que existen diferentes enfoques, estos coinciden en que la excelencia en los profesores recibe estímulos de naturaleza social, institucional, profesional y personal y, en todos ellos, el conocimiento presenta múltiples interpretaciones que describen de distintas maneras su inclinación por la vida académica. Sin embargo, el éxito no implica la ausencia de errores, pues se conforma de experiencias positivas y negativas que perfeccionan a medida que logran cierta madurez intelectual y socioemocional, que les permite conjugar las actividades de docencia con las de investigación. En el caso de los académicos mexicanos, la excelencia se encuentra relacionada con su predilección por la ciencia y la enseñanza, además de su incesante interés de aprender y formar futuros investigadores.

METODOLOGÍA

Este estudio es de corte descriptivo y parte de una revisión y análisis sistemático de las investigaciones desarrolladas a nivel nacional e internacional sobre la excelencia del profesorado universitario. Su objetivo principal es construir un marco teórico que retome las definiciones y avances más relevantes sobre el tema, así como identificar y clasificar los rasgos profesionales que contribuyen al buen ejercicio de la docencia e investigación, además de conocer las políticas y prácticas que impulsan o limitan su desarrollo en las instituciones de educación superior.

Criterios de selección

Revisamos 26 investigaciones que provienen de Estados Unidos, España, China y México. Para la selección de estos trabajos, establecimos tres requisitos: que sus resultados y reflexiones formaran parte de un estudio empírico; su muestra se integrara por académicos o profesores investigadores; y su publicación no excediera los diez años. Sin embargo, si el libro o artículo era relevante y sobrepasaba el tiempo establecido, hicimos una segunda valoración.

Los buscadores web que se consultaron fueron: EBSCO, Elsevier, Springer, Wiley, Redalyc y SciELO. Para facilitar el proceso de búsqueda, empleamos cinco palabras clave: “excelencia del profesorado universitario”, “profesores excelentes”, “buenos profesores”, “profesores efectivos” y “buenas prácticas en las universidades”. De manera general, tuvimos acceso a 16 artículos en inglés y 10 en español, todos ellos publicados en revistas indexadas y que tienen una estrecha relación con el tema. Asimismo, identificamos tres libros con el mayor número de citas y debido a su relevancia conceptual, los integramos a nuestra base de datos.

Codificación y análisis de la información

En una segunda etapa, codificamos las contribuciones más significativas a través de una lectura reflexiva y rigurosa que contribuyera a identificar las teorías y rasgos

profesionales más relevantes. Los instrumentos de indagación, los hallazgos y las conclusiones también se analizaron, pues buscábamos conocer los avances y desafíos que representa el estudio de la excelencia en las universidades.

Este proceso se desarrolló de manera manual con resaltadores de color que permitieran diferenciar las ideas o los conceptos más significativos. La información resultante se sintetizó en trece palabras clave: motivación, interdisciplinariedad, identidad, empatía, creatividad, colegialidad, cooperación, ética, buena relación con los estudiantes, compromiso, conocimiento, actualización y buena docencia. Con la finalidad de establecer una mejor descripción, agrupamos, de acuerdo con el número de repeticiones y orden de importancia, en tres categorías o competencias: personales, docentes y científicas.

COMPETENCIAS QUE CARACTERIZAN A LOS BUENOS PROFESORES

Los estudios que abordan los rasgos profesionales que caracterizan a los profesores competentes destacan su papel activo en la conformación de situaciones de aprendizaje que potencian el buen desempeño de las actividades de docencia e investigación (Bolívar, 2006; Monereo y Domínguez, 2014). Esta capacidad de autogestionar su propio desarrollo, planeando interacciones productivas con diferentes actores y agentes institucionales, contribuyen al fortalecimiento de tres tipos competencias (ver esquema).



Fuente: Elaboración propia con base en la literatura revisada en este texto.

Competencias personales

A lo largo de sus trayectorias, los profesores internalizan un conjunto de conocimientos y actitudes que guían sus proyectos de vida y reorganizan su identidad profesional. Si bien existen diferencias individuales para alcanzar éxito, no todos comparten los mismos referentes culturales y éticos. Las investigaciones sobre el tema concuerdan en tres cualidades importantes: identificación con la profesión, creatividad y empatía.

▪ Identificación con la profesión

Definida como el gusto o la fuerte inclinación que sienten los profesores por el trabajo que desarrollan en las universidades, que los conduce a dedicar gran parte de su tiempo y energía a realizar diferentes actividades –tanto al interior como fuera de sus instituciones–, con la finalidad de satisfacer sus necesidades intelectuales. A medida que su práctica logra ocupar un lugar significativo en sus vidas, se convierte en una característica central de su “yo profesional”, que tiene una gran influencia en la redefinición de su vocación por la docencia e investigación (Quijada, 2018, p. 11).

Algunos especialistas que se han interesado en conocer la relación entre la pasión por la academia y el pensamiento creativo advierten que el entusiasmo puede potenciar o frustrar la toma de decisiones y el juicio crítico en la docencia. Estas respuestas o reacciones dependerán de la inteligencia emocional que los sujetos posean para responder a los cambios de la profesión y construir redes de apoyo. Day (2011) señala que no basta con el deseo de hacer bien su trabajo; se requiere experiencia y un conjunto de valores que guíen su actuación hacia proyectos y ambientes positivos.

El compromiso es otro elemento que se advierte en este tipo de competencias. A menudo se define como el componente moral de la enseñanza, pues le brinda formalidad e integridad a las acciones y planes que desarrollan en las aulas. Day (2011) y Zhem y Kottler (1993) señalan que el compromiso apasionado no solo se expresa hacia los demás –estudiantes, directivos y normas–, sino hacia uno mismo, a través de una constante revisión y evaluación de sus clases y los conocimientos que producen en el ámbito científico. En este último punto es donde cobra mayor sentido la excelencia, en esa capacidad reflexiva que los impulsa a conformar una versión mejorada de sí mismos:

Los maestros comprometidos apasionadamente son los que aman de manera absoluta lo que hacen. Están buscando constantemente formas más eficaces de llegar a los alumnos, de dominar los contenidos y métodos de su oficio. Sienten como misión personal, aprender tanto como puedan sobre el mundo, sobre los demás, sobre ellos mismos, y ayudar a los demás a hacer lo mismo (Zhem & Kottler, 1993, p. 118).

La pasión es un agente de motivación intrínseca que fortalece su identidad, pues los atributos emocionales y psíquicos toman el control del “yo-profesional” y establecen una serie de acciones encaminadas a la búsqueda de la satisfacción personal (Monereo y Domínguez, 2014). El buen clima laboral, la integración entre los profesores y el placer intelectual son factores que estimulan la conformación de este tipo de ideales. Sin embargo, Hargreaves y Fullan (2014) aseguran que la rendición de cuentas y las evaluaciones rígidas pueden provocar insatisfacción y desánimo, al sembrar dudas y confusiones sobre lo que en verdad les gusta y entusiasma.

Un ejemplo de ello son las actuales políticas que promueven recompensas económicas como fuente de motivación extrínseca y que premian la calidad con base en parámetros estandarizados, sin tomar en cuenta las diferencias y necesidades de cada contexto educativo (Knight, 2005). Por ello, hoy, al interior de la cultura académica se aprecia un doble discurso: el primero, encaminado a la búsqueda de la excelencia y, el segundo, a la obtención de bienes externos, como el prestigio y el dinero. A pesar de estas discrepancias, existen académicos que se sobreponen a

estas prácticas y, en contraste, se concentran en la internalización de experiencias productivas que contribuyan a su desarrollo personal.

▪ Creatividad

Los profesores creativos conocen bien su materia. La experiencia que han alcanzado en un determinado campo del conocimiento les permite dosificar el contenido de sus clases e identificar los posibles obstáculos conceptuales que pueden presentar sus estudiantes al momento de aprender. Bain (2004) plantea que el conocimiento es el motor de la creatividad; sin él no se puede innovar la enseñanza, pues la excelencia no solo está relacionada con el entusiasmo, sino con la capacidad de proyectar en la docencia, todo lo alcanzado en el ámbito científico.

En la literatura sobre el tema, advertimos una serie de historias y anécdotas que dan cuenta del ingenio que presentan algunos académicos para despertar en los aprendices la curiosidad por determinados temas y enfoques epistémicos, con métodos poco convencionales que promueven aprendizajes significativos. De este modo, se convierten en expertos que han acumulado un conjunto de prácticas exitosas que replican y perfeccionan en función de las necesidades de cada contexto educativo.

La creatividad también se encuentra asociada al uso de las tecnologías de información y equipos sofisticados. No obstante, Hargreaves (1998) advierte que se puede ser creativo aún sin contar con estos recursos, pues la buena enseñanza depende del talento para vincular la teoría a la experiencia. Por ello, al igual que Bain (2004), consideramos que no basta con las buenas intenciones; se requiere de planeación, buen dominio de la literatura y preguntas detonadoras que incentiven la reflexión en los estudiantes y la construcción de nuevos conocimientos. De ahí que la creatividad demanda una base intelectual que promueva nuevos espacios de aprendizaje y potencie el trabajo académico.

Sin embargo, existen diferencias individuales en la manera en que los buenos profesores renuevan las actividades de docencia e investigación; incluso, esta capacidad o cualidad no se manifiesta con la misma intensidad a lo largo de la vida, pues depende de factores institucionales y personales que cobran protagonismo en la identidad profesional. Resulta difícil encasillar en un solo grupo a este tipo profesionales; si bien es posible establecer algunas características comunes, en su práctica se observa un abanico de opciones que favorecen su buen desempeño.

▪ Empatía

Es un concepto multidimensional en proceso de construcción (Swan & Riley, 2015; Stojiljković, Djigić & Zlatković, 2012). Buena parte de las investigaciones que analizan su formación se concentran en dos de sus componentes: el cognitivo, que permite percibir y decodificar las intenciones de los demás, sin experimentar las mismas reacciones psíquicas (Preston & De Waal, 2002; Walter, 2012); y el emocional, que contribuye a que algunos profesores compartan el mismo estado de ánimo de sus estudiantes o compañeros de trabajo, sin comprender, necesariamente, las razones que provocan estas reacciones en ellos.

Warren (2015) señala que, a pesar de que estas habilidades no funcionan de manera aislada, no todos logran dominarlas de modo equilibrado, pues dependen de la experiencia alcanzada en la docencia, los prejuicios sociales y culturales que arrastren desde el seno familiar, así como ciertos rasgos de la personalidad que coadyuven a establecer relaciones productivas en el ámbito educativo. La autora advierte que algunos buenos maestros pueden ser empáticos cognitivos, es decir, comprender ciertas expresiones y conductas, pero no logran entablar conexiones profundas o ponerse en el lugar del otro.

A pesar de ello, algunos psicólogos concuerdan que su empleo consciente y planificado permite crear espacios de aprendizaje equitativos en clase, además de promover una buena comunicación e interacción con sus estudiantes y compañeros de trabajo (Tettegah & Anderson, 2007; Stronge, Ward & Grant, 2011). Las mujeres, a diferencia del género masculino, se muestran más sensibles a estos temas. Por ello, en ocasiones, son consideradas sujetos de análisis en buena parte de los trabajos que promueven la tolerancia y el respeto hacia la diversidad cultural (Zhang, 2017).

En estos casos, McAllister e Irvine (2002) opinan que la empatía es uno de los predictores de éxito, pues ayuda a combatir la discriminación y el racismo en las instituciones educativas. Por su parte, Brown, Barkley y Higginbotham (2011) mencionan que los académicos que se han formado en el extranjero o realizado estancias en otros países, presentan mayor disposición para relacionarse con estudiantes transnacionales, entender sus necesidades y fomentar su inclusión.

Para explicar de qué manera los profesores talentosos regulan estas actitudes durante el ejercicio de la docencia, Wróbel (2013) introduce el concepto de “trabajo emocional” y plantea dos tipos de estrategias. La primera, de tipo superficial, en la cual los sujetos modifican su expresión corporal sin cambiar su estado de ánimo, es decir, pueden manifestar sentirse bien o cómodos con alguien, a pesar de presentar dudas e inconformidades.

La segunda es profunda, ya que existe un cambio total de las disposiciones internas, que permite su adaptación a las condiciones psíquicas del otro y compartir sus inquietudes y perturbaciones. A pesar de que ambas estrategias se desarrollan de manera alterna, en la primera se reportan más casos de agotamiento y estrés, debido al esfuerzo cognitivo que significa mantener esta conducta. Sin embargo, Cooper (2004) señala que, en ocasiones, la falta de empatía responde a factores externos más que internos, pues las exigencias institucionales y los procesos de evaluación, con frecuencia, restan tiempo y no favorecen un contacto más cercano con los estudiantes.

Con base en su experiencia en el ámbito universitario, Goroshit y Hen (2016) y Hen (2010) definen la empatía como una habilidad pedagógica que contribuye a crear ambientes de aprendizajes positivos y éticos. Algunos expertos relacionan este concepto con el de inteligencia emocional, pues el conocimiento alcanzado de las necesidades y capacidades internas los hace más conscientes del resto, además de contar con mayores elementos para adaptarse a dinámicas y contextos contrastantes (Kirk, Schutte & Hine, 2008; Goroshit & Hen, 2016).

Competencias docentes

Los trabajos que abordan la excelencia del profesorado muestran un fuerte interés en revalorizar la docencia, pues las actuales políticas de evaluación se concentran en las actividades de investigación. A pesar de esta creciente tendencia, en las dos últimas décadas, algunas universidades de Europa, América Latina y China realizan encuestas en línea o cuestionarios dirigidos a estudiantes, con la finalidad de conocer el estado de la enseñanza y el desempeño de sus profesores. Sin embargo, estos instrumentos no siempre ofrecen una retroalimentación de los resultados. Al respecto, los especialistas advierten que, si bien el uso de estos parámetros o indicadores de calidad contribuyen a conocer el plano técnico y formal de la enseñanza, dejan de lado las actitudes y los valores que influyen en la formación de los futuros profesionales.

Las recientes investigaciones buscan dar respuestas a estos cuestionamientos a través del estudio de la dinámica organizacional y las percepciones de los profesores. La docencia constituye uno de los ejes centrales de este análisis, debido a que las universidades han incorporado nuevos modelos curriculares que han modificado sus enfoques didácticos y posturas teóricas. Este proceso no ha sido sencillo, pues han tenido que renunciar a viejos esquemas de enseñanza y, en contraste, adoptar una postura más flexible y centrada en el aprendizaje. Los expertos en el tema concuerdan en que, para el buen ejercicio de esta función, no basta el dominio del contenido; se requiere su experiencia en tres aspectos: técnica de la enseñanza, relación con los estudiantes y trabajo en equipo.

▪ Aspectos técnicos de la enseñanza

Los cambios que se han suscitado en el ámbito educativo, económico y social exigen profesores mejor preparados, especialistas en su materia y con la capacidad de influir en el aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, los profesionales que ingresan a trabajar a las universidades, en ocasiones, no cuentan con una formación en pedagogía. Por ello, las instituciones organizan, de manera sistemática, un conjunto de cursos que fortalezcan su desempeño docente.

En Estados Unidos y España se han creado programas de *mentoring* o acompañamiento con la finalidad de que los profesores de reciente ingreso reciban el apoyo de sus compañeros con mayor trayectoria (Monereo y Domínguez, 2014; Duran-Bellonch e Ion, 2014). Algo similar sucede en Canadá, Japón y China, donde los estudiantes de posgrado imparten clases y fungen como asistentes de docencia (Liu, Keeley & Buskist, 2016; Song & Chen, 2012). En contraste, en América Latina, el proceso de inducción se desarrolla de manera informal, pues las universidades no cuentan con un programa de seguimiento y, en ocasiones, las evaluaciones asumen estas funciones (Guzmán, 2009).

En lo que sí coinciden los estudios revisados es que las experiencias y los conocimientos relacionados con su área de formación guían y organizan los objetivos, métodos y recursos didácticos que emplean en sus clases (Gorsky, Caspi, Antonovsky, Blau & Mansur, 2010). En este proceso intervienen dos tipos de saberes: práctico o procedimental e intelectual o de orden superior. El primero tiene que ver con la destreza cognitiva que logran a través de su participación en diferentes espacios académicos y, el segundo, con los marcos teóricos, las concepciones y los juicios que construyen en torno a su disciplina (Knight, 2005).

Los especialistas en el tema señalan que no solo los dispositivos epistémicos influyen en el modo en que los profesores sobresalientes planifican y conducen sus materias, sino también los conocimientos de carácter pedagógico que internalizan al interactuar con la cultura escolar y el currículo (McGaughey, 1992).

Si bien la enseñanza se encuentra condicionada por distintos factores externos, las creencias y convicciones personales también presentan una fuerte influencia en las estrategias que adoptan en sus clases. Empero, a diferencia de los marcos normativos que presentan una visión genérica de esta función, el modo en que interpretan o perciben su práctica puede variar de acuerdo con su experiencia, edad y género.

En el caso de los profesores excelentes, advertimos diferencias significativas, pues no todos cumplen con estos criterios (Bolívar y Caballero, 2008). Los rasgos que los diferencian del resto de sus compañeros se concentran en su buena disposición de aprender, inscribirse a talleres, corregir sus errores y mejorar su práctica (Grau, Gómez y Perandones, 2009). Algunas investigaciones concuerdan en que la enseñanza tiene una base ética que regula su buen desempeño, a través de la reflexión, la autocrítica y la responsabilidad (Kane, Sandretto & Heath, 2004). De ahí que la destreza en esta área requiere el tránsito por múltiples contextos educativos y la construcción de relaciones significativas que promuevan su empoderamiento profesional (Reyero, 2014; Burkill, 2002).

▪ Relación con los estudiantes

La docencia que pretenda asumir con responsabilidad su contenido ético debe tomar en cuenta el desarrollo de conocimientos y habilidades que favorezcan el diálogo y el trabajo en equipo, pues a través de la convivencia y el acompañamiento se transmite la experiencia y se forman los valores (MacDonald, 2010). Tal como lo menciona García-López, Jover y Escámez (2010), tan pronto el docente empieza a conversar con sus alumnos, incide en el aprendizaje, pues la intervención profesional empieza en el encuentro mismo, cuando comienza a experimentarse la confianza o el rechazo. Por ello, coincidimos en que la enseñanza comprende un sistema de comunicación interpersonal, que permite seleccionar y estructurar los mensajes o contenidos teóricos y prácticos, de acuerdo con los propósitos definidos en el programa curricular y la capacidad receptiva del educando.

En los últimos años, buena parte de las investigaciones que analizan este proceso concuerdan en que los buenos profesores se caracterizan por formar ciudadanos reflexivos, críticos y autónomos, pues en sus clases predominan el diálogo, la equidad y la solidaridad (Keeley, Ismail & Buskist, 2016). Al respecto, Martínez (2010) menciona que, aunque la relación profesor-alumno está marcada inevitablemente por la desigualdad de saber y de poder, eso no impide que se pueda adoptar una actitud de igualdad moral y tratarlos con respeto. Por ello, insiste en que una buena docencia requiere tener presente el imperativo kantiano, que considera a los aprendices como objeto central de su trabajo.

Los académicos responsables presentan plena disposición en establecer un contacto más cercano con sus estudiantes y transmitirles libertad, confianza y seguridad (Johnson-Farmer & Frenn, 2009). Las buenas relaciones que establecen en el aula se

logran por medio de los detalles, el trato afable y cordial que desprenden en sus actividades, así como la capacidad para reconocer y atender sus necesidades educativas y actitudinales (Chen *et al.*, 2015).

Vázquez y Escámez (2010) resaltan que lo más importante en una docencia con ética es despertar en el alumnado sentimientos de seguridad personal y deseos de superación. Sin embargo, los buenos profesores, en ocasiones, no logran entablar una relación estrecha con sus estudiantes o asesorados ni se muestran interesados en esos temas (Young & Shaw, 1999). Empero, lo que distingue a sus clases es la capacidad para despertar en ellos el interés por el conocimiento, que se evidencia en los innumerables ejemplos y recomendaciones bibliográficas que acompañan sus explicaciones (Vajoczki, Savage, Martin, Borin & Kustra, 2011).

Las encuestas que periódicamente realizan las instituciones para evaluar la enseñanza se concentran en estos rasgos de manera indirecta, ya que, a pesar de que su interés se dirige a la parte técnica, buena parte de sus preguntas se remiten al buen trato que brindan a sus estudiantes. Sobre este punto, las investigaciones sobre excelencia advierten ciertos abusos o tergiversaciones, pues algunos académicos buscan caer bien o simpatizar a sus alumnos con el propósito de obtener buenos puntajes y asegurar su estabilidad laboral. En contraste, los estudiantes sobrevaloran las habilidades de sus profesores para interactuar o establecer vínculos de amistad, y desestiman su capacidad intelectual o discursiva. Esta explotación consciente o inconsciente de las competencias relacionales, en cualquier caso, pervierte la esencia de la docencia.

▪ Trabajo en equipo

Para lograr la calidad educativa se requiere cooperación, respeto y buena comunicación. Sin embargo, los profesores tienden a trabajar de manera individual, al convertir sus clases en algo propio y que desean salvaguardar de la curiosidad e intervención de los demás (Escámez, 2013). Por ello, las nuevas políticas institucionales promueven el intercambio con diferentes disciplinas, el trabajo colegiado y la evaluación entre pares (Cid, Pérez y Zabalza, 2013). Sin embargo, la empresa por fomentar una cultura de colaboración aún presenta ciertas limitaciones; así señala Ball (1989): “Por encima de este esquema formal de roles y relaciones, hay también agrupaciones informales de carácter emotivo, y toda clase de actitudes internas y prejuicios personales, que afectan a la conducta de unas personas a otras, y a su capacidad de trabajar juntas como grupo cooperativo” (p. 181).

La falta de un sistema de comunicación asertiva y de estrategias que fortalezcan los lazos de fraternidad dificulta, en ocasiones, las relaciones interpersonales que los profesores entablan con sus compañeros de trabajo (Reyero, 2014). En este proceso la excelencia cobra mayor sentido, pues los sujetos que tienen la capacidad de conciliar y negociar los problemas o los conflictos son calificados por sus compañeros como líderes o buenos profesionales (Duran-Bellonch e Ion, 2014). De ahí que las investigaciones coinciden en que los académicos sobresalientes no siempre provienen de ambientes pacíficos o solidarios, pues es la falta de consenso y equidad que los impulsa a robustecer la comunicación y organizar academias para revertir estas condiciones (Quijada, 2017).

En lo que sí no hay duda es que un buen clima laboral propicia el desarrollo de prácticas exitosas y la conformación de lazos de colaboración más sólidos. Un estudio en once universidades españolas confirma esta postura; señala que las relaciones interpersonales guardan una estrecha relación con la satisfacción laboral y el buen desempeño (Benito, 2006). Por su parte, en México, las actuales políticas de investigación consideran el trabajo colegiado como uno de los criterios de calidad para evaluar la productividad científica y el buen funcionamiento de los posgrados.

Competencias científicas

Este tipo de competencias son cruciales para la generación de nuevos conocimientos. Hoy se les otorga un lugar importante en la evaluación del desempeño académico. Los estudios que analizan los predictores de éxito en esta área son escasos en México y, en ocasiones, no definen con claridad los rasgos profesionales que promueven su consolidación en la investigación (Rivas, 2011; Mendieta y Pérez, 2013; Remedi y Ramírez, 2016). A diferencia de otros países, en Estados Unidos y España se han desarrollado propuestas teóricas que buscan explicar los factores y las actividades que fortalecen la predilección por este tipo de actividades, así como los programas y proyectos institucionales que incentivan la productividad científica.

Sin embargo, en los últimos años, el interés se ha volcado en la predisposición que tienen los profesores por la vida intelectual, así como en las cualidades cognitivas que les permiten afrontar las exigencias de la sociedad del conocimiento y obtener buenos resultados, incluso, a pesar del bajo presupuesto que destinan las universidades a este tipo de tareas. Si bien el análisis de esta competencia varía de acuerdo con las condiciones culturales y económicas de cada contexto, buena parte de los trabajos coinciden en dos dispositivos: actualización constante y un enfoque transdisciplinar.

▪ Actualización

Los trabajos que analizan el éxito en el profesorado concuerdan en que la formación universitaria constituye un eslabón importante en la búsqueda de mejores oportunidades de desarrollo. En este proceso influyen diferentes factores que, al margen del talento, contribuyen a que los académicos puedan conformar una carrera prolífica en esta área, alcanzar cierto reconocimiento y adaptarse de manera eficiente a los sistemas de evaluación.

En esa misma perspectiva, García-Romero (2012) analiza la trayectoria de 419 académicos e identifica cinco hechos que contribuyen a forjar una carrera prometedora: la obtención de becas y financiamientos para el desarrollo de sus proyectos de investigación; la calidad de los programas de pregrado y posgrados en los que participan; el contar con líderes intelectuales reconocidos; el realizar estancias de investigación en el extranjero; y la participación en equipos y redes de investigación consolidadas.

En España, por ejemplo, los estudios advierten que trabajar en universidades de prestigio es un factor que contribuye a que los profesores puedan contar con laboratorios y bibliotecas mejor equipadas para el desarrollo de sus proyectos. En el caso de México, los académicos excelentes concuerdan en que pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores ha permitido fortalecer su productividad, acceder a una

plaza de tiempo completo y elevar sus ingresos económicos. Por ello, a la par de las funciones que realizan en sus universidades, participan en diferentes actividades académicas, intercambian con otras instituciones y publican en revistas indexadas (Gómez-Nashiki, 2019; Quijada, 2018).

A diferencia de la docencia, en esta área el trabajo colegiado es más recurrente, incluso existen políticas que velan por su buen funcionamiento. Si bien no todos los investigadores sobresalientes conforman equipos y publican con otras personas, los estudios sobre excelencia advierten que se requiere más de un profesional competente para el desarrollo de proyectos de alto alcance. Así pues, los buenos profesores no solo deben contar con una productividad ventajosa, sino también incursionar en múltiples áreas del conocimiento y promover plataformas para exponer sus proyectos (Akkerman & Meijer, 2011).

▪ Pensamiento transdisciplinar

Las investigaciones sobre los profesores efectivos coinciden en que uno de los rasgos que caracterizan su buen desempeño en la ciencia es su enfoque transdisciplinar, es decir, su flexibilidad para adoptar y fusionar más de una postura o corriente epistémica. Henriksen (2016) la considera como una habilidad metacognitiva que cruza los límites disciplinarios y promueve, así, la creatividad del pensamiento y la formulación de nuevos conocimientos. Sin embargo, sobre el tema se ha estudiado muy poco, pues con frecuencia el interés se ha concentrado en los estudiantes, a pesar de que los docentes son conductores primarios del aprendizaje y la formación de profesionales exitosos.

En los últimos años se han desarrollado estudios cuyo objetivo es conocer las competencias y cualidades intelectuales que determinan que ciertos sujetos presenten una formación interdisciplinar (Root-Bernstein, 1996; Mishra, Koehler & Henriksen, 2011; Henriksen, 2016). El pensamiento crítico ha sido uno de los conceptos más empleados para explicar este tipo de conductas. Los psicólogos la definen como la capacidad de los profesores para analizar y evaluar las dificultades que experimentan en el aula y la actividad científica. Su reflexión sobre estos asuntos permite que puedan buscar nuevas opciones de formación y mejora (Halpern, 1998; García-López, Jover y Escámez, 2010).

Desde la pedagogía y las ciencias sociales, Yurén (2005) engloba estas prácticas en una sola categoría, y la denomina dispositivos de autoformación. Este proceso tiene lugar cuando los individuos han alcanzado cierta madurez y dominio de su profesión y deciden asumir la conducción de su carrera. De este modo, conforman una personalidad autorregulada que les ayuda a seleccionar los contenidos que emplean en sus clases y las líneas de investigación en las que incursionan, además de diseñar talleres y programas educativos que potencien el desarrollo de sus instituciones.

En la primera mitad del siglo XX, la mirada de los especialistas se ha concentrado en identificar las habilidades metacognitivas que propician resultados favorables en tareas intelectuales, como la memoria, la imaginación, el razonamiento, la inteligencia y la creatividad (Rivas, 2011; Kristjuhan & Taidre, 2012; Araujo, Cruz, Sié & Yakhlef, 2017). Recientemente, la discusión sobre este último elemento se ha extendido en buena parte de las investigaciones, pues se considera a la creatividad como una

cualidad de la mente que permite asumir riesgos y cambiar perspectivas teóricas. Al igual que Bain (2004), Anderson (2002) señala que los profesores no son tan distintos de los artistas que tienen el talento para crear, pues son sensibles a lo que acontece en el aula, diseñan sus materiales didácticos y adaptan el conocimiento a las necesidades de sus estudiantes.

Por su parte, Henriksen (2016), Weisberg (2006) y Freedman (2003) declaran que alcanzar una postura transdisciplinar requiere imaginación, intuición, iniciativa y emoción, tal como sucede en la escenificación de una obra teatral o la elaboración de una escultura. Su especialización en más de una temática contribuye a que los profesores puedan romper con los límites del currículo y aumentar su curiosidad intelectual.

A pesar de estos resultados, en el ámbito universitario son escasos los estudios que se animen a definir con claridad las actividades que promueven estas actitudes, a excepción del trabajo de Henriksen (2016), que se apoya en la propuesta de Root-Bernstein (1996) para explicar las siete habilidades que caracterizan a los académicos exitosos, como observación, reconocimiento de patrones, abstracción, pensamiento encarnado, modelado, juego y síntesis.

Con la selección de estas habilidades, al igual que Araujo *et al.* (2013) y Heriksen (2016), consideramos que el pensamiento transdisciplinar es una condición de la psique que incentiva la reflexión sobre la práctica y las interacciones que establecen con diferentes culturas académicas. Estos conocimientos no se manifiestan con la misma intensidad a lo largo de sus trayectorias, pues cada profesor se concentra en ciertos temas o áreas, de acuerdo con su formación profesional, las exigencias del contexto académico e interés personal.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Las investigaciones sobre excelencia del profesorado han introducido una nueva vertiente de análisis que se ocupa de aspectos relacionados con la formación del personal académico, el desarrollo científico y los valores y la ética profesional universitaria, además de abordar los conflictos y las dificultades que enfrentan los sujetos sobresalientes en su vida laboral y personal para alcanzar sus aspiraciones profesionales. Los aportes más significativos se concentran en su capacidad para reinventarse y agenciarse de un conjunto de estrategias que potencian el ejercicio de las actividades de docencia e investigación.

Buena parte de estos trabajos provienen de países con una larga trayectoria en el tema, pues sus análisis toman como referencia las transformaciones políticas y culturales que han experimentado las universidades a mediados de la década de los ochenta. Es el caso de Estados Unidos, Canadá y China, donde buena parte de los estudios abordan los nuevos retos que asumen los académicos frente al establecimiento de una economía del conocimiento y su vinculación con el sector empresarial. En España, por su parte, las constantes crisis económicas y la creciente migración introducen el concepto de responsabilidad social en el perfil de sus profesores, pues, para enfrentar estos cambios, se requieren sujetos empáticos y reflexivos de su trabajo y entorno. De igual forma, en países como México, Chile y Argentina, los especialistas advierten que no basta con saber enseñar; se requiere romper esquemas y promover la autonomía, pues la educación es uno de los medios más importantes para combatir la desigualdad social y el rezago educativo.

Hoy, la excelencia adquiere múltiples connotaciones que se modifican en función al contexto educativo y los rasgos profesionales de los buenos profesores. A pesar de que hay trabajos sobre el tema, aún no se han logrado aterrizar con claridad los elementos que contribuyen a su promoción en las instituciones de educación superior mexicanas, tomando en cuenta las diferentes modalidades que existen en este sector. Si bien en algunos países como España y Estados Unidos se advierten esfuerzos importantes en tratar de establecer un consenso teórico, en América Latina son escasos los referentes conceptuales que sirvan de inspiración a los futuros trabajos, principalmente en espacios poco explorados: escuelas normales e institutos pedagógicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akkerman, S. & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teachers' identity: a dialogical approach. *Teachers and Teacher Education*, vol. 27, núm. 2, pp. 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Anderson, D. (2002). Creative teachers: Risk, responsibility and love. *Journal of Education*, vol. 183, núm. 1, pp. 33-48. <https://doi.org/10.1177/002205740218300104>
- Araujo, L., Cruz, J. F. & Almeida, L. (2017). Achieving scientific excellence: An exploratory study of the role of emotional and motivational factors. *High Ability Studies*, vol. 28, núm. 2, pp. 249-264. <https://doi.org/10.1080/13598139.2016.1264293>
- Badia, A., Meneses, J. & Monereo, C. (2014). Affective dimension of university professors about their teaching: An exploration through the semantic differential technique. *Universitas Psychologica*, vol. 13, núm. 1, pp. 161-173. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.adup>
- Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, vol. 18, núm. 2, pp. 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. (1989). Ortodoxia y alternativa. En S. Ball (coord.). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar* (pp. 19-44). España: Paidós.
- Benito, B. (2006). Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción. En *Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación: Santander* (pp. 218-219).
- Bolívar, A. (2006). Construcción de la identidad profesional del profesorado. En A. Bolívar (coord.). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción* (pp. 57-80). España: Aljibe.
- Bolívar, A. y Bolívar-Ruano, R. (2014). Docencia e investigación en el contexto de la universidad actual. *España Pedagógico*, vol. 21, núm. 2, pp. 380-402. <https://doi.org/10.5335/rep.v21i2.4307>
- Bolívar, A. y Caballero, K. (2008). Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Investigación*, núm. 4, pp. 1-10. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1894>
- Brown, S., Barkley, R. & Higginbotham, J. (2011). Pre-service teachers' attitudes towards teaching diverse learners. *Journal of Multiculturalism in Education*, núm. 7, pp. 1-30. <https://doi.org/10.1177/0022487112466899>

- Burkill, S. (2002). Recognising and rewarding excellent teachers: Towards a strategy for geography departments. *Journal of Geography in Higher Education*, vol. 26, núm. 3, pp. 253-262. <https://doi.org/10.1080/0309826022000019846>
- Chen, C, O'Sullivan, P., Teherani, A., Fogh, S., Kobashi, B & Cate, O. (2015). Sequencing learning experiences to engage different level learners in the workplace: An interview study with excellent clinical teachers. *Medical Teacher*, vol. 37, pp. 1090-1097. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1009431>
- Cid Sabucedo, A., Pérez, A. y Zabalza, M. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los mejores profesores de la universidad de Vigo. *Educación XX1*, vol. 16, núm. 2, pp. 265-295. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2643>
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, vol. 22, núm. 3, pp. 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x>
- Day, C. (2011). Por qué es esencial la pasión. En C. Day (coord.). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores* (pp. 29-31). Madrid: Narcea.
- Duran-Bellonch, M. e Ion, G. (2014). Investigadoras con éxito en la universidad. ¿Cómo lo han logrado? *Educación XX1*, vol. 17, núm. 1, pp. 39-58. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10704>
- Escámez, J. (2013). La excelencia en el profesor universitario. *Revista Española de Pedagogía*, núm. 254, pp. 11-27. Recuperado de <https://revista-depedagogia.org/lxxi/no-254/la-excelencia-en-el-profesor-universitario/101400010284/>
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics and the social life of art*. Nueva York: Teachers College Press.
- Galaz, J. F. (2003). *La satisfacción laboral de los académicos en una universidad pública estatal*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- García-López, R., Jover, G. y Escámez, J. (2010). Profesión docente y ética profesional. En R. García-López, G. Jover y J. Escámez (coords.). *Ética profesional docente* (pp. 13-36). España: Síntesis.
- García-Romero, A. (2012). Influencia de la carrera investigadora en la productividad e impacto de los investigadores españoles. El papel de la ventaja acumulativa. *Revista Española de Documentación Científica*, vol. 35, núm. 1, pp. 38-60. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.1.762>
- Gil-Antón, M. (2009). ¿Segmentación o diversificación?: una aproximación a las condiciones de la profesión académica en México. En N. Stromquist (coord.). *La profesión académica en la globalización* (pp. 53-100). México: ANUIES.
- Gil-Antón, M. et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos* (pp. 23-88). México: UAM-A/UABCS/UNISON/IPN/UNAM/UANL/UDG/UAP/UV/UAH/ITP.
- Gómez-Nashiki, A. (2019). La excelencia en el profesorado universitario. El caso del posgrado de la Universidad de Colima, México. *Praxis Sociológica*, núm. 24, pp. 79-104. Recuperado de <https://www.praxis sociologica.es>
- Goroshit, M. & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: Can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching*, vol. 7, pp. 805-818. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>

- Gorsky, P., Caspi, A., Antonovsky, A., Blau, I. & Mansur, A. (2010). The relationship between academic discipline and dialogic behavior in open university course forums. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol.11, núm. 2, pp. 49-72. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i2.820>
- Grau, S., Gómez, C. y Perandones, T. (2009). La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa. En C. Gómez y S. Grau (coords.). *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES* (pp. 7-26). España: Marfil, Universidad de Alicante.
- Guzmán, J. (2009). ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio. *Perfiles Educativos*, vol. XXX, núm. 123, pp. 8-26. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2009.123.18813>
- Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, vol. 53, núm. 4, pp. 449. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ582977>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Journal Teaching and Education*, vol. 14, núm. 8, pp. 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). Perspectivas enfrentadas de la enseñanza. En A. Hargreaves y M. Fullan (coords.). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela* (pp. 31-47). España: Morata.
- Hen, M. (2010). Sense of self-efficacy and empathy among teachers who include in their classrooms students with special needs. *Journal of Study and Research: Vision and Practice*, vol. 13, pp. 134-165.
- Henriksen, D. (2016). The seven transdisciplinary habits of mind of creative teachers: An exploratory study of award-winning teachers. *Journal Thinking Skills and Creativity*, vol. 22, pp. 212-232. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.10.007>
- Hernández, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 2, pp. 271-301. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/98921>
- Hirsch, A. (2019). Un estudio sobre el profesorado de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Praxis Sociológica*, núm. 24, pp. 47-60. Recuperado de <https://www.praxis sociologica.es>
- Johnson-Farmer, B. & Frenn, M. (2009). Teaching excellence: What great teachers teach us. *Journal of Professional Nursing*, vol. 25, núm. 5, pp. 267-272. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2009.01.020>
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, vol. 47, pp. 283-310. <https://doi.org/10.1023.0000016442.55338.24>
- Keeley, J., Ismail, E. & Buskist, W. (2016). Excellent teachers' perspectives on excellent teaching. *Teaching of Psychology*, vol. 43, núm. 3, pp. 175-179. <https://doi.org/10.1177/0098628316649307>
- Kirk, B., Schutte, N. & Hine, D. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. *Personality and Individual Differences*, vol. 45, pp. 432-436. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.06.010>
- Knight, P. (2005). Personas, tiempos y lugares. En P. Knight (coord.). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia* (pp. 15-132). Madrid: Narcea.

- Kristjuhan, U. & Taidre, E. (2012). High work ability in the scientific activity of older and experienced academics. *Journal Work*, vol. 41, núm. 1, pp. 313-315. <https://doi.org/10.3233/WOR-2012-0175-313>
- Liu, S., Keeley, J. & Buskist, W. (2016). Chinese college students' Perceptions of excellent teachers across three disciplines: Psychology, chemical engineering, and education. *Teaching of Psychology*, vol. 43, núm.1, pp. 70-74. <https://doi.org/10.1177/0098628315620888>
- López-Zavala, R., Durán, E., Félix, V., Solís, M.L. y Ruelas, J. P. (2013). Valores de los profesores y estudiantes en México 2002-2011. En A. Hirsch y T. Yurén (coords.). *La investigación en México en el campo de educación y valores 2002-2011* (pp. 273-316). México: ANUIES, colección Estados del Conocimiento.
- MacDonald, A. (2010). Exploring the characteristics of 'teachers for excellence': teachers' own perceptions. *European Journal of Teacher Education*, vol. 33, núm. 3, pp. 265-277. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.492854>
- Martínez, E. (2010). Actitudes éticas del profesor en relación consigo mismo, con el contexto ético político y con sus alumnos (pp. 131-160). En E. Martínez (coord.). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- McAllister, G. F. & Irvine, J. J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, vol. 53, núm. 5, pp. 433-443. <https://doi.org/10.1177/002248702237397>
- McGaughey, J. (1992). Symbolic leadership: Redefining relations with the host organization. *New Directions for Adult y Continuing Education*, núm. 56, pp. 39-50. <https://doi.org/10.1002/ace.36719945606>
- Mendieta, A y Pérez, A. (2013). La formación de investigadores-profesores en la calidad de la educación superior en México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 3, núm. 6, pp. 110-125. Recuperado de <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/75>
- Mishra, P., Koehler, M. & Henriksen, D. (2011). The seven trans-disciplinary habits of mind: Extending the tpack framework towards 21st century learning. *Educational Technology*, vol. 11, núm. 2, pp. 22-28. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ917291>
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, vol. 17, núm. 2, pp. 83-104. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Preston, S & De Waal, F. (2002). Empathy: Its ultimate and proximal bases. *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 25, pp. 1-20. <https://doi.org/10.1017/S0140525X02000018>
- Quijada Lovatón, Karin Yovana (2018). Rasgos de la excelencia en la investigación: proactividad, pasión por el conocimiento y resiliencia. *Sinectica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 51. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/877/1021>
- Quijada Lovatón, Karin Yovana (2017). *La formación de la identidad profesional de los académicos de la Universidad de Colima y la Universidad Autónoma de Sinaloa. Un análisis comparativo*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Remedi, E. y Ramírez, R.G. (2016). *Los científicos y su quehacer. Perspectivas en los estudios sobre trayectorias, producciones y prácticas científicas* (pp. 11-444). México: Biblioteca de la Educación Superior-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XX1*, vol. 17, núm. 2. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11482>
- Rivas, L. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación Administrativa*, núm. 108, pp. 34-54. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/es/revista/investigacion-administrativa/articulo/las-nueve-competencias-de-un-investigador>
- Root-Bernstein, R. (1996). The sciences and arts share a common creative aesthetic. En A. Tauber (coord.). *The elusive synthesis: Aesthetics and science* (pp.49-82). Netherlands: Kluwer.
- Rueda, M. y Luna, E. (2014). La valoración del desempeño docente en las universidades. En M. Rueda (coord.). *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades* (pp. 9-30). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.
- Sié, L. & Yakhlef, A. (2013). The passion for knowledge: Implications for its transfer. *Knowledge and Process Management*, vol. 20, núm. 1, pp. 12-20. <https://doi.org/10.1002/kpm.1402>
- Song, L. & Chen, J. (2012). University students' conceptions of an excellent physical education teacher in China. *European Physical Education Review*, vol. 19, núm. 1, pp. 110-126. <https://doi.org/10.1177/1356336X12465512>
- Stojiljković, S., Djigić, G. & Zlatković, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, núm. 69, pp. 960-966. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.021>
- Stromquist, N. (2009). La profesión académica frente a las cambiantes expectativas sociales e institucionales. En N. Stromquist (coord.). *La profesión académica en la globalización* (pp. 13-54). México: ANUIES.
- Stronge, J., Ward, T. & Grant, L. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, vol. 62, núm. 4, pp. 339-355. doi: 10.1177/0022487111404241
- Swan, P. & Riley, P. (2015). Social connection: empathy and mentalization for teachers. *Pastoral Care in Education*, vol. 33, núm. 4, pp. 220-233. <https://doi.org/10.1080/02643944.2015.1094120>
- Tettegah, S. & Anderson, C. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 32, pp. 48-82. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.010>
- Vajoczki S., Savage P., Martin L., Borin P. & Kustra E. (2011). Good teachers, scholarly teachers and teachers engaged in scholarship of teaching and learning: A case study from McMaster University, Hamilton, Canada. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 2, núm. 1, pp. 1-27. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2011.1.2>
- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, pp. 1-18. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/249/409>

- Visser-Wijnveen, G., Stes, A. & Petegem, P. (2014). Clustering teachers' motivations for teaching. *Teaching in Higher Education*, vol. 19, núm. 6, pp. 644-656. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901953>
- Walter, H. (2012). Social cognitive neuroscience of empathy: Concepts, circuits, and genes. *Emotion Review*, vol. 4, núm. 9-17. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Warren, C. (2015). Conflicts and contradictions: Conceptions of empathy and the work of wood-intentioned early career white female teachers. *Urban Education*, vol. 50, núm. 5, pp. 572-600. <https://doi.org/10.1177/0042085914525790>
- Weisberg, R. (2006). *Creativity: Understanding innovation in problem solving, science, invention and the arts*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Wróbel, M. (2013). Can empathy lead to emotional exhaustion in teachers? the mediating role of emotional labor. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, vol. 26, núm. 4, pp. 581-592. <https://doi.org/10.2478/s13382-013-0123-1>
- Young, S. & Shaw, D. G. (1999). Profiles of effective college and university teachers. *The Journal of Higher Education*, vol. 70, núm. 6, pp. 670-686. <https://doi.org/10.2307/2649170>
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (coords.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 19-48). México: Pomares.
- Zhem, S. & Kottler, J. (1993). *On being a teacher: The human dimension*. California: Corwin Press.
- Zhang, Y. (2017). Walking a mile in their shoes: Developing pre-service music teachers' empathy for, in ELL students. *International Journal of Music Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 425-434. <https://doi.org/10.1177/0255761416647191>