











¿Qué distingue a un buen profesor universitario? Mirada de estudiantes de una universidad brasileña

Recibido: 16/03/2023
Evaluado: 24/06/2024
Publicado: 01/04/2025

María José Carvalho de Souza Domingues*  
Sheila Patrícia Ramos Beckhauser†  
Francisco Ganga-Contreras‡  
Nancy Alarcón-Henríquez§  

Resumen

El objetivo central de este trabajo es analizar las características de un buen profesor universitario desde la percepción de un grupo de estudiantes de pregrado en el campo de las ciencias sociales aplicadas. La investigación se caracteriza como cuantitativa. Se aplicó un cuestionario a los cursos de Administración, Ciencias Contables, Ciencias Económicas, Tecnología en Comercio Exterior y Tecnología en Marketing de una universidad pública, obteniendo 224 respuestas válidas. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva y análisis factorial. Los resultados de la investigación indican que los estudiantes definen un buen docente como aquel que utiliza las tecnologías en el aula, en su comunicación mantiene una buena relación y está capacitado para relacionar la teoría con la práctica. Los resultados de este estudio son importantes para que los docentes realicen una autoevaluación y la universidad reconsidere y reorganice su formación continua. Esto contribuirá a que su cuerpo docente esté en sintonía con las demandas necesarias para la actualización tecnológica con el objetivo de cumplir con las expectativas de los estudiantes para una mejor comunicación y relaciones en el aula.

Palabras clave

universidades, gobernanza universitaria; docencia universitaria; tecnologías en la educación superior

* Doctora en Ingeniería de Producción. Universidad Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, SC, Brasil. mariadomingues@furb.br

† Magíster em Administração. Universidad Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, SC, Brasil. spr8Osc@gmail.com

‡ Doctor en Gestión Estratégica y Negocios Internacionales. Universidad de Tarapacá, Arica, Chile. franciscoganga@academicos.uta.cl (autor de correspondencia).

§ Magíster en Gestión de Empresas. Universidad de los Lagos, Osorno, Chile. n.alarcon@ulagos.cl

What Makes a Good University Professor? Views from Students at a Brazilian University

Abstract

The primary aim of this study is to analyze the characteristics of a good university professor from the perspective of undergraduate students in the field of applied social sciences. The research is characterized as quantitative, with a questionnaire applied to students from the courses of Business Administration, Accounting, Economic Sciences, Technology in Foreign Trade, and Technology in Marketing at a public university, obtaining 224 valid responses. The data were analyzed using descriptive statistics and factor analysis. The research results indicate that students define a good professor as one who uses technology in the classroom and for communication, maintains a good rapport, and is skilled at linking theory with practice. The results of this study are important for educators to carry out self-assessments, as well as for the university to reconsider and reorganize its continuous training program, helping its teaching staff stay in line with the technological advancements needed to meet the students' expectations for better communication and relationships in the classroom.

Keywords

universities; university governance; university teaching; technologies in higher education

O que distingue um bom professor universitário? olhar de estudantes de uma universidade brasileira

Resumo

O objetivo central deste trabalho é analisar as características de um bom professor universitário a partir da percepção de estudantes de cursos de graduação na área das ciências sociais aplicadas. A pesquisa se caracteriza como quantitativa, sendo aplicado um questionário nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Tecnologia em Comércio Exterior e Tecnologia em Marketing, obtendo 224 respostas válidas. Os dados foram analisados por meio da estatística descritiva e análise fatorial. Os resultados da pesquisa indicam que os estudantes definem um bom professor como aquele que utiliza tecnologias em sala de aula e em sua comunicação, mantém um bom relacionamento e tem habilidade para relacionar a teoria com a prática. Os resultados deste estudo são importantes para que os docentes realizem uma autoavaliação, assim como para que a universidade reconsidere e reorganize sua formação continuada, auxiliando o corpo docente a estar em sintonia com as demandas de atualização tecnológica para atender às expectativas dos estudantes em termos de melhor comunicação e relacionamento em sala de aula.

Palavras-chave

universidades; governança universitária; docência universitária; tecnologias no ensino superior

Para citar este artículo:

Carvalho, M. de., Ramos, S., Ganga, F. y Alarcón, N. (2025). ¿Qué distingue a un buen profesor universitario? Mirada de estudiantes de una universidad brasileña. *Revista Colombiana de Educación*, (95), e18911, <https://doi.org/10.17227/rce.num95-18911>

Introducción

El sector de la educación superior ha mostrado un crecimiento en Brasil, tal como ocurre en el resto de la región y en la mayor parte del mundo, lo que requiere una mejora constante en los métodos utilizados, las nuevas tecnologías educativas, la gestión académica y la gobernanza universitaria (Brunner y Ganga-Contreras, 2016; Ganga-Contreras, 2017; Ganga-Contreras *et al.*, 2018; Ganga-Contreras *et al.*, 2019; Calvo-Rubio y Ufarte-Ruíz, 2020; Acosta-Silva *et al.*, 2021). En este sentido, el significado mismo de la universidad como pilar fundamental para el desarrollo de un país también sufre transformaciones necesarias en razón de los desarrollos sociales asociados a los avances tecnológicos (Bustos-Martínez *et al.*, 2019; Cerdán-Martínez *et al.*, 2020; Muñiz-Velázquez y Navazo-Ostúa, 2021).

De ser un espacio exclusivo para el desarrollo de pensadores, la universidad ha evolucionado hacia un papel más cercano a la sociedad y al mercado laboral (Rolim *et al.*, 2007; Jiménez-Sánchez y Vayas-Ruiz, 2021). Este cambio de paradigma requiere una nueva postura de las Instituciones de Educación Superior (IES), principalmente a través del rol del docente en el aula. Esta actuación, a su vez, es importante en todo tipo de docencia practicada, ya sea presencial o a distancia (Borges *et al.*, 2014).

La realidad demuestra que, a pesar de todas las innovaciones tecnológicas (Bello y Morales-Lozano, 2019; Bustos-González, 2019), el desempeño docente sigue siendo uno de los principales factores de éxito en la educación superior (Jardim *et al.*, 2007; Franco, 2021).

Según Ventura *et al.* (2011), existe cierto consenso sobre los comportamientos esperados de un alumno, y lo mismo ocurre en relación con el docente. Aunque no es el único elemento significativo en el proceso educativo, como se desprende de Botella y Escorihuela (2020), Vilorio-Matheus y Reyes (2020) y Cruz-Sánchez *et al.* (2022), le corresponde al docente tomar decisiones sobre la práctica pedagógica. A partir de los múltiples contextos y funciones que asume en su labor, el docente construye la representación de lo que significa ser un buen docente.

Por tanto, el perfil del profesor universitario es cada vez más complejo, ya que requiere habilidades que demuestren tanto el conocimiento de su disciplina como la innovación en la práctica docente. En este contexto, el docente debe tener la capacidad de reflexionar e investigar (Suárez-Amaya *et al.*, 2022), integrando conocimientos disciplinarios y pedagógicos, brindando un clima de motivación y trabajo colaborativo, y apuntando a un aprendizaje de calidad (Álvarez, 2009; Ventura *et al.*, 2011; Merlyn-Sacoto *et al.*, 2018; Montesdeoca *et al.*, 2020; Trigo-Ibáñez *et al.*, 2021; Roa-Cárdenas y González-Puebla, 2022).

La discusión sobre lo que hace a un buen maestro ha existido desde hace mucho tiempo, y con el avance de las tecnologías (Catalina-García *et al.*, 2019), así como del

aprendizaje a distancia, esta discusión se ha ampliado en respuesta a las nuevas realidades sociales (Tejedor *et al.*, 2020; Salcedo y Uzcátegui Pacheco, 2021; Ascanio-Rengifo, 2022), como lo evidencian los acontecimientos derivados de la pandemia (Barrientos-Báez *et al.*, 2021; Sotelo-González *et al.*, 2021; Sánchez-Díaz *et al.*, 2021). Así, en la última década, conocer lo que los estudiantes consideran como un buen docente ha sido el foco de muchas investigaciones, no solo por las repercusiones en la formación docente y la calidad de la enseñanza, sino también en la imagen social y profesional de la función docente (Beijaard *et al.*, 2000; Cunha, 2010; Abadía *et al.*, 2015; Alonso, 2019).

Numerosos estudios han abordado lo que hace a un buen profesor, desde los aspectos motivacionales hasta las habilidades relacionales (Zabalza, 2016; Keeley *et al.*, 2016; Shower, 2017; Rivera-Ferrer y Guerra-Guirola, 2019; Navia *et al.*, 2020; Buraphadeja, 2020; Merellano-Navarro *et al.*, 2021; Ripoll-Núñez y Arrieta-Caycedo, 2022). La identidad profesional del docente es un proceso continuo de integración de los aspectos profesional y personal; esto se debe a que los docentes, además de ser profesionales, son personas cuyas vidas están influenciadas por factores ambientales que inciden en su integración social y su relación con los estudiantes (Beijaard *et al.*, 2004; Merellano-Navarro *et al.*, 2021; Cuesta-García *et al.*, 2023).

Definir la imagen del docente es complejo, ya que implica abordar múltiples aspectos interrelacionados, incluidas las experiencias vividas (O'Connor, 2008). La identidad profesional es, a su vez, una imagen transmitida, y se cree que, si el profesional proyecta una imagen positiva ante los estudiantes, esto no solo le beneficiará a él, sino también a la institución educativa.

Las discusiones teóricas sobre los docentes de educación superior son extensas, y uno de los puntos centrales es el relacionado con las técnicas de enseñanza, sobre las cuales se estudian temas de evaluación, disciplina, relación con los estudiantes, perfil del docente, entre otros (Lowman, 2004; Guzmán, 2021).

Por lo tanto, es evidente y necesario resaltar la relevancia de la calidad de la enseñanza. En este plano, es fundamental que el docente tenga dominio del contenido, mantenga una buena relación con los alumnos, posea capacidad para seleccionar el tipo de clase adecuada en función de los objetivos de la asignatura y muestre interés por los problemas de los estudiantes (Bevilacqua, 2004; Escribano, 2018; López *et al.*, 2018; Estévez y García, 2019; Jornet-Meliá *et al.*, 2020). En esta línea, Luaiza (2008) sostiene que, para lograr mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente debe considerar el uso de diferentes tipos de clases: conferencia (exposición), seminario (trabajo en equipo), taller (actividades prácticas) y laboratorio (estudio de caso), orientado a la calidad de la docencia.

Este tema es tan relevante para una universidad que existe una relación estrecha entre el desempeño de los docentes en clase y la percepción que los estudiantes tienen de la calidad de los servicios brindados por una Institución de Educación Superior (IES) (Cerchiaro y Mota, 2010; Escribano, 2018; Chamorro-Atalaya *et al.*, 2021).

Cuando los profesores utilizan prácticas claras para explicar la teoría y responder a las dudas de los estudiantes, esto contribuye a aumentar su satisfacción; sin embargo, “enseñar es mucho más que la transmisión de conocimientos” (Beijaard *et al.*, 2000, p. 751). Se trata de una actividad compleja (Sutherland *et al.*, 2010), ya que, además de las actividades pedagógicas, los docentes tienen responsabilidades sociales (Núñez *et al.*, 2019), las cuales acaban influyendo en la formación de su imagen (Thakor, 1996). Por tanto, los profesores deben utilizar valores socialmente aceptados y su experiencia de vida para enseñar tanto contenidos como valores a los estudiantes, ya que esto contribuye al proceso educativo (Pantić y Wubbels, 2010).

En consecuencia, los docentes necesitan reflexionar constantemente sobre su labor, con el objetivo de proyectar una buena imagen no solo en el entorno universitario, sino también en la comunidad (Griffiths, 2000). La reflexión docente se vuelve esencial para una mejor definición de su imagen, ya que están constantemente expuestos a la mirada de los estudiantes, quienes en muchos casos se identifican con la figura del docente (Sutherland *et al.*, 2010; Villalta-Paucar *et al.*, 2022).

Kagan (1992) menciona que un docente posee una imagen que lo acompaña durante toda su vida profesional y que es percibida principalmente por los estudiantes. En esta línea, Abreu y Guimarães (2003) estudiaron algunos factores de satisfacción entre los docentes, los cuales pueden contribuir a mejorar su imagen, tales como la relación entre teoría y práctica, las capacidades investigativas, la calificación profesional y el dominio del contenido.

Morales (2006) presentó algunas características sobre el perfil del buen docente, según la opinión de los estudiantes, y encontró que este análisis abarcaba aspectos como la vestimenta del docente, su didáctica, la gestión de la clase, la igualdad en el trato, la atención a las necesidades individuales, la preocupación por el desempeño de los estudiantes, la educación y el respeto, la dedicación y la motivación para realizar su labor, el estímulo al estudio, los elogios oportunos, y la transmisión de seguridad y humildad.

En esta misma línea se encuentra el trabajo de Borges *et al.* (2014), quienes presentan una investigación realizada con 502 estudiantes de una facultad de Maranhão, en la que se midieron 36 ítems y 5 dimensiones para evaluar la imagen de un profesor universitario. Como resultado, los ítems más relevantes para que los docentes proyecten una buena imagen fueron: dominio del contenido, actitud educada y respetuosa, calificación-educación del docente, comportamiento ético y compromiso con su trabajo.

Otro estudio destacable es el de Toni *et al.* (2006), quienes mejoraron la Técnica de Configuración de Imágenes (TCI), un instrumento diseñado para analizar la satisfacción a partir de la percepción que tiene la población sobre los atributos o dimensiones del servicio analizado.

En este contexto, el presente estudio puede contribuir a una mejor comprensión de las dimensiones que la literatura ofrece sobre lo que define a un maestro de calidad,

mediante el análisis de las características de un profesor, según la percepción de los estudiantes universitarios del Centro de Ciencias Sociales de una entidad educativa del sur de Brasil. Además, se analizarán los aspectos relacionados con la dimensión tecnológica, que resultó ser predominante en la imagen percibida por los estudiantes investigados, resultados que difieren de estudios previos como el de Olivera *et al.* (2012).

Por otro lado, este trabajo permitirá a las instituciones de educación superior tomar decisiones sobre la formación y capacitación de los maestros, incrementando las posibilidades de mejorar la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y favoreciendo la retención de los estudiantes, lo que impactará positivamente en la imagen institucional.

Metodología

Para analizar las características de un buen profesor universitario desde la perspectiva de los estudiantes de cursos del área de ciencias sociales aplicadas, se realizó una encuesta cuantitativa mediante la aplicación de un cuestionario en el aula de manera presencial. Desde el punto de vista tipológico y en cuanto a su alcance, se trata de una investigación descriptiva.

La población de estudio comprende 969 estudiantes inscritos en los cursos de Administración, Ciencias Contables, Ciencias Económicas, Tecnología en Comercio Exterior y Tecnología en Marketing en la Fundação Universidade Regional de Blumenau en 2018. De este grupo, 224 estudiantes completaron todas las preguntas del cuestionario aplicado. La muestra fue seleccionada de manera no probabilística por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017) y consistió en los estudiantes que accedieron a participar en la encuesta.

El cuestionario se elaboró en dos bloques: el primero contenía preguntas relacionadas con la caracterización de los encuestados, tales como género, grupo de edad y curso; el segundo bloque se centró en las características de un buen docente.

El instrumento utilizado fue desarrollado en la investigación de Nogueira *et al.* (2012), basado en los trabajos de Lowman (2004), Marsh (1991), Pan *et al.* (2009) y Whale (2006).

El análisis de los datos se realizó mediante estadística descriptiva y análisis factorial. Los datos recolectados fueron ingresados y procesados en el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS), utilizando análisis factorial exploratorio para identificar dimensiones y puntos en común, aplicando el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).

Resultados

La mayoría de los estudiantes encuestados pertenecen al curso de Administración (32,6 %), seguido por los estudiantes del curso de Tecnología en Comercio Exterior (25 %), Contabilidad (20,5 %), Ciencias Económicas (11,2 %) y Tecnología en Marketing (10,7 %).

En cuanto al sexo de los encuestados, más de la mitad son hombres (56,7 %), mientras que las mujeres representan el 42,9 %; el porcentaje restante no se identificó con ninguno de los dos géneros definidos en el instrumento (0,4 %).

En relación con la edad, predominan los estudiantes jóvenes, ya que el 70,5 % de los encuestados tiene hasta 21 años.

En cuanto al periodo académico, el mayor porcentaje de estudiantes (46,4 %) está cursando el primer año de su carrera (tabla 1).

Tabla 1.
Datos del encuestado

Sexo		Edad		Curso		Curso del tiempo	
Masculino	56,7 %	Hasta 21 años	70,5 %	Gestión	32,6 %	1 año	46,4 %
Femenino	42,9 %	Entre 22 y 29 años	25,9 %	Ciencias Contables	20,5 %	2 años	22,3 %
Otros	0,4 %	Entre 30 y 39 años	3,1 %	Ciencias Económicas	11,2 %	3 años	4,5 %
		más de 40 años	0,4 %	Tech. Comercio Exterior	25 %	4 años	26,8 %
				Tech. Marketing	10,75		

Fuente: datos de la investigación.

Para analizar la imagen del profesor universitario, primero se calcularon las medias, las desviaciones estándar y la varianza de cada enunciado; todos estos datos se muestran en la tabla 2.

Tabla 2.
Estadística descriptiva de las preguntas

Ítem	Promedio	Desviación estándar	diferencia	Mínimo	Máximo
Q1	9,692	0,7744	0,600	5,0	10,0
Q2	9,674	0,7553	0,570	5,0	10,0
Tercer trimestre	9,719	0,6672	0,445	6,0	10,0
Cuarto trimestre	8,460	1,6723	2,797	1,0	10,0
Q5	8,656	1,4649	2,146	4,0	10,0
Q6	8,210	1,8377	3,377	1,0	10,0

Q7	9,567	0,9681	0,937	4,0	10,0
Q8	9,268	1,0629	1,130	5,0	10,0
Q9	9,295	1,1839	1,402	4,0	10,0
Q10	9,652	0,6791	0,461	6,0	10,0
Q11	8,844	1,6560	2,742	1,0	10,0
Q12	8,826	1,3890	1,929	4,0	10,0
P13	7,250	1,8241	3,327	1,0	10,0
Q14	7,719	2,1547	4,643	1,0	10,0
Q15	8,710	1,5036	2,261	1,0	10,0
P16	9,000	1,3559	1,839	2,0	10,0
Q17	9,080	1,2430	1,545	4,0	10,0
Q18	8,406	1,7969	3,229	1,0	10,0
P19	8,170	1,9769	3,908	1,0	10,0
Q20	7,353	2,2522	5,072	1,0	10,0
Q21	7,759	1,8714	3,502	1,0	10,0
Q22	6,960	2,2337	4,989	1,0	10,0
Q23	8,603	1,5147	2,294	3,0	10,0
Q24	8,862	1,3472	1,815	4,0	10,0
Q25	9,455	1,0057	1,011	3,0	10,0
P26	9,192	1,3405	1,797	1,0	10,0
Q27	9,228	1,2765	1,630	2,0	10,0
Q28	7,973	1,8435	3,398	1,0	10,0
P29	7,393	2,3518	5,531	1,0	10,0
Q30	7,286	2,2981	5,281	1,0	10,0
Q31	2,982	2,4032	5,775	1,0	10,0
Q32	7,857	2,2385	5,011	1,0	10,0
Q33	7,433	2,1038	4,426	1,0	10,0
Q34	8,433	1,6553	2,740	1,0	10,0
Q35	9,397	1,2305	1,514	1,0	10,0
Q36	7,821	1,9510	3,807	1,0	10,0
Q37	8,607	1,6064	2,580	2,0	10,0
P38	8,759	1,6196	2,623	1,0	10,0
Q39	8,268	1,8629	3,471	1,0	10,0
Q40	7,326	2,4688	6,095	1,0	10,0
Q41	6,804	2,5476	6,490	1,0	10,0
Q42	6,362	2,5707	6,609	1,0	10,0
Q43	6,339	2,4661	6,082	1,0	10,0

Fuente: datos de la investigación.

Para el análisis factorial, se utilizó la prueba de κ MO y la prueba de esfericidad de Bartlett con el objetivo de probar las siguientes hipótesis:

- H0: No existe un nivel de correlación suficiente entre los ítems para el uso del análisis factorial, por lo tanto, este análisis no es adecuado para este estudio.
- H1: Existe un nivel de correlación suficiente entre los ítems para el uso del análisis factorial, por lo tanto, este análisis es adecuado.

La prueba de esfericidad arrojó un valor de p menor a 0,05, lo que permitió rechazar la hipótesis nula (H0) y aceptar la hipótesis alterna. Adicionalmente, la prueba κ MO presentó un valor aproximado de 0,855, lo cual, según Pestana y Gageiro (2005), implica que existe una correlación considerada buena entre los ítems, lo que también permite rechazar la hipótesis nula. De acuerdo con ambas pruebas, el uso del análisis factorial fue adecuado. Además, es posible extraer once factores que explican aproximadamente el 64 % de las variaciones totales de los ítems utilizados. A través de la matriz de correlación anti-imagen, que revela la adecuación individual de las variables, se observó que las variables MSA presentaban una medida de adecuación muestral (MSA) superior a 0,50, lo que aumentó el poder explicativo del modelo.

Se verificó la proporción de varianza explicada por cada ítem en los factores mediante el análisis de la comunalidad. Los valores estimados de los comunes, luego de extraer los componentes, variaron entre 0 y 1 —0 cuando los factores comunes no explican ninguna varianza de la variable y 1 cuando explican la varianza total— (Pestana y Gageiro, 2005). Se excluyeron aquellos ítems cuya proporción de varianza explicada era menor a 0,60 en la matriz de puntos en común. En este caso, se excluyeron los ítems Q1, Q12, Q28, Q31, Q32, Q33, Q35, Q36 y Q39. En la segunda ronda, se excluyeron del análisis los ítems Q8, Q14, Q16 y Q27. En la tercera ronda se excluyeron los ítems Q15, Q23 y Q37. Tras estas rondas de exclusión, quedaron 28 ítems de los 42 iniciales (tabla 3).

Tabla 3.
Estadística descriptiva de variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Q1					0,4 %	0,4 %	1,8 %	6,7 %	8,0 %	82,6 %
Q2					0,4 %		1,8 %	7,6 %	9,8 %	80,4 %
Tercer trimestre						0,9 %		6,7 %	11,2 %	81,3 %
Cuarto trimestre	0,9 %			0,9 %	3,1 %	5,4 %	17,4 %	19,6 %	12,1 %	40,6 %
Q5				0,9 %	2,7 %	4,0 %	15,6 %	18,8 %	15,2 %	42,9 %
Q6	1,8 %		0,4 %	1,3 %	3,1 %	7,1 %	16,5 %	21,4 %	15,2 %	33,0 %
Q7				0,4 %	0,9 %	1,3 %	1,8 %	5,4 %	14,7 %	75,4 %

Q8					0,9 %	1,8 %	4,0 %	14,7 %	20,1 %	58,5 %
Q9				0,4 %	1,3 %	3,1 %	2,7 %	12,5 %	15,6 %	64,3 %
Q10						0,4 %	0,9 %	6,3 %	17,9 %	74,6 %
Q11	1,8 %		0,4 %		0,4 %	2,7 %	11,2 %	17,9 %	14,3 %	51,3 %
Q12				1,3 %	0,9 %	4,9 %	9,8 %	18,3 %	19,2 %	45,5 %
P13	0,9 %	0,9 %	0,9 %	2,2 %	11,2 %	16,5 %	20,5 %	24,6 %	7,6 %	14,7 %
Q14	0,9 %	0,9 %	2,2 %	1,8 %	12,9 %	11,6 %	9,4 %	19,2 %	8,9 %	32,1 %
Q15	0,4 %			1,3 %	2,2 %	2,2 %	12,1 %	23,2 %	14,3 %	44,2 %
P16		0,4 %	0,4 %		1,3 %	2,7 %	7,6 %	17,4 %	18,3 %	51,8 %
Q17				0,9 %	1,3 %	0,9 %	8,9 %	14,3 %	21,0 %	52,7 %
Q18	0,9 %		0,4 %	1,8 %	3,6 %	8,5 %	10,7 %	21,0 %	11,6 %	41,5 %
P19	1,3 %	1,3 %	0,4 %	2,2 %	4,0 %	6,7 %	13,8 %	20,1 %	15,2 %	34,8 %
Q20	3,1 %	0,4 %	2,7 %	5,4 %	8,0 %	9,8 %	16,1 %	21,4 %	11,6 %	21,4 %
Q21	0,9 %	0,4 %	1,8 %	1,3 %	8,0 %	7,6 %	21,4 %	21,0 %	15,2 %	22,3 %
Q22	3,6 %	1,8 %	3,1 %	2,7 %	10,7 %	14,7 %	19,6 %	19,6 %	8,9 %	15,2 %
Q23			0,4 %	0,9 %	4,0 %	4,0 %	10,7 %	22,8 %	17,4 %	39,7 %
Q24				0,4 %	2,7 %	4,5 %	4,5 %	24,6 %	17,4 %	46,0 %
Q25			0,4 %		0,4 %	0,4 %	3,1 %	12,1 %	13,8 %	69,6 %
P26	0,4 %		0,9 %		0,9 %	1,8 %	3,6 %	16,5 %	15,2 %	60,7 %
Q27		0,4 %	0,4 %		0,9 %	1,8 %	6,3 %	12,1 %	16,1 %	62,1 %
Q28	0,4 %	0,9 %	0,4 %	4,0 %	4,0 %	7,6 %	18,3 %	21,9 %	15,2 %	27,2 %
P29	3,1 %	3,6 %	0,9 %	4,0 %	6,7 %	11,2 %	12,5 %	21,9 %	14,3 %	21,9 %
Q30	2,2 %	3,1 %	2,7 %	3,6 %	5,8 %	14,7 %	17,4 %	19,2 %	7,6 %	23,7 %
Q31	25,9 %	41,5 %	7,6 %	3,1 %	5,4 %	6,3 %	1,3 %	3,1 %	2,7 %	3,1 %
Q32	1,3 %	1,3 %	2,7 %	3,6 %	7,1 %	8,9 %	11,2 %	17,9 %	10,7 %	35,3 %
Q33	2,2 %		2,2 %	4,9 %	8,0 %	11,6 %	15,2 %	25,0 %	9,4 %	21,4 %
Q34	0,4 %	0,9 %			4,0 %	6,7 %	12,1 %	23,2 %	16,1 %	36,6 %
Q35	0,4 %			0,4 %		3,1 %	4,5 %	8,5 %	10,7 %	72,3 %
Q36	0,9 %	1,3 %	1,8 %	2,7 %	6,7 %	5,4 %	13,8 %	29,9 %	14,3 %	23,2 %
Q37		0,9 %	0,4 %	0,4 %	3,1 %	4,5 %	11,6 %	21,9 %	14,3 %	42,9 %
P38	0,9 %	0,4 %		0,4 %	2,2 %	4,5 %	8,0 %	21,0 %	14,7 %	47,8 %
Q39	1,3 %	0,9 %		1,3 %	2,2 %	7,6 %	15,2 %	21,4 %	14,7 %	35,3 %
Q40	4,0 %	4,9 %	2,2 %	2,2 %	3,6 %	9,4 %	17,4 %	20,5 %	14,3 %	21,4 %
Q41	4,5 %	5,8 %	4,0 %	3,6 %	8,0 %	10,7 %	16,1 %	20,1 %	12,1 %	15,2 %
Q42	5,8 %	7,6 %	2,7 %	4,0 %	12,5 %	13,4 %	15,6 %	18,8 %	7,6 %	12,1 %
Q43	6,3 %	6,3 %	1,8 %	3,1 %	13,8 %	16,1 %	17,4 %	18,3 %	6,3 %	10,7 %

Fuente: datos de la investigación.

El mejor escenario presentó la extracción de seis factores que explicaban aproximadamente el 59 % de las variaciones totales de las variables utilizadas. De acuerdo con los resultados presentados en la tabla 4, la prueba de esfericidad, se obtuvo un valor de p de cero, es decir, menor al nivel de significancia de 0,05 y κ MO de 0,836, demostrando además que existe una correlación considerada buena entre los ítems (Pestana y Gageiro, 2005).

Tabla 4.
Prueba de kmo y Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,836
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. chi cuadrado	2501,092
	df	351
	Seg.	0,000

Fuente: datos de la investigación.

La tabla 5 presenta el análisis factorial de los factores y su confiabilidad. El factor 1 está relacionado con aspectos tecnológicos, el factor 2 con las relaciones, el factor 3 con la calificación del maestro, el factor 4 con la capacidad docente, el factor 5 con los conocimientos y la motivación del docente, y el factor 6 con los atributos personales del profesor.

Tabla 5.
Análisis factorial con análisis de confiabilidad y rotación Varimax

Variables	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6
20. Uso de recursos de video o música en el aula	0,767					
13. Utilice contenido de Internet	0,760					
21. Uso de tecnologías digitales para comunicarse con los estudiantes	0,754					
22. Usa <i>software</i> para resolver actividades.	0,731					
11. Sea dinámico en clase	0,502					
4. Sea amable con los estudiantes		0,804				
5. Sea comprensivo con los estudiantes		0,792				
6. Sea gracioso en clase		0,714				
19. Sea amigable con los estudiantes		0,528				
43. Tener producción científica			0,852			
42. Tener dedicación exclusiva			0,786			
40. Título de profesor			0,770			
41. Tiempo de experiencia			0,767			
25. Sea respetuoso con los estudiantes				0,805		

17. Sea accesible para los estudiantes				0,681		
24. Sea útil				0,620		
10. Sea claro en las explicaciones				0,552		
7. Capacidad de explicación (didáctica)				0,468		
2. Saber hacer la conexión entre teoría y práctica.					0,747	
3. Dominar el contenido que está enseñando					0,670	
38. Metodología de enseñanza utilizada					0,578	
9. Tener conocimiento de la práctica de la asignatura que impartes					0,467	
26. Ser entusiasta acerca de la entrega de contenido					0,361	
29. Tener un tono de voz agradable						0,662
30. Tener letra legible al escribir en la pizarra						0,614
34. Tener asistencia						0,581
18. Dar retroalimentación sobre los puntajes de las pruebas rápidamente						0,393
Alfa de Cronbach	0,825	0,833	0,824	0,734	0,613	0,625

Fuente: datos de la investigación.

Es interesante observar que los resultados obtenidos destacan la dimensión tecnológica en las respuestas de los estudiantes. En comparación con la investigación de Nogueira *et al.* (2012), esta dimensión ocupó el tercer lugar.

Otra dimensión relevante en la percepción de los estudiantes fue la calificación de los docentes.

Conclusiones

La investigación destaca la importancia del perfil del profesor universitario en el entorno académico, especialmente en un contexto social cada vez más complejo. No obstante, se reconocen las limitaciones de este estudio, como el enfoque en una muestra específica de estudiantes de ciencias sociales aplicadas y la focalización en una única universidad, lo que restringe la generalización de los resultados a otras áreas y contextos universitarios.

Se identifica un consenso sobre la necesidad de que los profesores universitarios posean competencias que combinen el dominio disciplinario con la capacidad de innovar en la enseñanza. Esto implica habilidades para la reflexión, la investigación y la integración de conocimientos en un ambiente motivador y colaborativo.

El estudio revela que los estudiantes valoran en gran medida el uso adecuado de la tecnología por parte de los docentes, como el empleo de recursos audiovisuales, contenidos de Internet, tecnologías digitales para la comunicación y *software* para resolver

actividades. Asimismo, aprecian el dinamismo en clase, la amabilidad, la comprensión, el sentido del humor, la accesibilidad y el respeto del profesor.

Se subraya la importancia de que los profesores cuenten con un sólido dominio del contenido que imparten, así como de la capacidad de articular la teoría con la práctica. Es fundamental que empleen metodologías de enseñanza adecuadas y posean un profundo conocimiento práctico de la materia. Además, deben transmitir entusiasmo al impartir el contenido, mantener un tono de voz agradable, escribir con claridad en la pizarra y estar disponibles para ofrecer orientación a los estudiantes. También es crucial proporcionar retroalimentación rápida sobre los resultados de las evaluaciones, contar con una producción científica relevante, dedicar tiempo exclusivo a la enseñanza, poseer la titulación adecuada y tener experiencia docente.

Estos descubrimientos ofrecen tanto oportunidades para la reflexión individual de los docentes como para la revisión de los procesos de formación continua por parte de las autoridades universitarias. Resulta fundamental que las instituciones académicas respalden a su cuerpo docente en la adquisición de habilidades tecnológicas necesarias para satisfacer las expectativas de los estudiantes.

Además, este estudio sienta las bases para futuras investigaciones en otras universidades brasileñas y más ampliamente en toda Latinoamérica, lo que podría enriquecer aún más nuestra comprensión del perfil del profesorado universitario y de las necesidades educativas en la región.

Referencias

- Abadía-Valle A., Bueno-García C., Ubieto-Artur, M., Márquez-Cebrián, M., Sabaté-Díaz, S., Jorba-Noguera, H. y Pagès-Costa, T. (2015). Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 363-390. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5453>
- Alonso-Martín, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945196029>
- Abreu, M. y Guimarães, T. (2003). Satisfação com o ensino superior de administração: o ponto de vista de discentes de IES privadas do Distrito Federal. En *Encontro Nacional de Programas de Pós-graduação em Administração* (pp. 144-165). ANPAD.
- Acosta-Silva, A., Ganga-Contreras, F. y Rama-Vitale, C. (2021). Gobernanza universitaria: enfoques y alcances conceptuales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 3-17. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.854>

- Álvarez-Rojo, V. (2009). Perfiles y competencias docentes requeridas en el contexto actual de la educación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 270-283. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230783006>
- Ascanio, R. (2022). Profesionales universitarios venezolanos que han emigrado y la pérdida del capital intelectual para el país. *Revista de Ciencias de la Comunicación E Información*, 27(1), 1-14. <https://doi.org/10.35742/rcci.2022.27.e133>
- Barrientos-Báez, A., González-Suazo, L. y Caldevilla-Domínguez, D. (2021). Nuevos escenarios educativos a partir del COVID-19 en la educación universitaria. *Perspectivas de la Comunicación*, 14(2), 149-170. <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/perspectivas/article/view/2551/2117>
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beijaard, D., Verloop, N. y Vermunt, J. (2000). Teachers' Perceptions of Professional Identity: An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Bello, M. van der Ree. y Morales-Lozano, J. (2019). Competencias claves de los estudiantes universitarios para el uso de las TIC. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 50, 43-72. <https://doi.org/10.15198/seeci.2019.50.43-72>
- Bevilacqua, S. (3-5 noviembre de 2004). *Estudo de satisfação de clientes, a validação do esquema CBF* (ponencia). XXIV Encontro Nac. de Eng. de Produção, Florianópolis, Brasil. http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2004_Enegep0207_0221.pdf
- Botella-Nicolás, A. y Escorihuela-Carbonell, G. (2020). Influencia de las escuelas flautísticas en la praxis docente del profesorado superior en España. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 153, 99-116. <https://doi.org/10.15178/va.2020.153.99-116>
- Borges, G. da Rosa, Silva-Añaña, E. da., Pillatt, F. y Souza-Domingues, J. de. (2014). Medindo a imagem do professor universitário. *Educação, Ciência e Cultura*, 19(2), 101-116. <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/1590>
- Brunner, J. y Ganga-Contreras, F. (2016). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza. *Revista Opción*, 3(80), 12-35. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31047691002.pdf>

- Buraphadeja, V. (2020). Qualities of Good University Professors: A Student Perspective. *International Journal of Assessment y Evaluation*, 27(1), 13-26. <https://doi.org/10.18848/2327-7920/CGP/v27i01/13-26>
- Bustos-González, A. (2019). Tránsito de universidad docente a universidad de investigación. ¿Un problema de información académica, de taxonomías o de rankings universitarios? *Profesional de la Información*, 28(4), 1-14. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.22>
- Bustos-Martínez, L., Santiago-Ortega, P. de., Martínez-Miró, M. y Rengifo-Hidalgo, M. (2019). Discursos de odio: una epidemia que se propaga en la red. Estado de la cuestión sobre el racismo y la xenofobia en las redes sociales. *Mediaciones Sociales*, 18, 25-42. <https://doi.org/10.5209/meso.64527>
- Calvo-Rubio, L., Ufarte-Ruiz, M. (2020). Percepción de docentes universitarios, estudiantes, responsables de innovación y periodistas sobre el uso de inteligencia artificial en periodismo. *Profesional de la Información*, 29(1), 1-14. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.ene.09>
- Catalina-García, B., López, M. de., Martínez-Pastor, E. (2019). Usos comunicativos de las nuevas tecnologías entre los menores. Percepción de sus profesores sobre oportunidades y riesgos digitales. *Mediaciones Sociales*, 18, 43-57. <https://doi.org/10.5209/meso.64311>
- Cerchiaro, I. y Mota, M. (23-25 de mayo de 2010). *Avaliação da Qualidade do Serviço Educacional numa IES Particular: a visão do aluno de graduação sobre a qualidade percebida* (ponencia). XI Encontro Nacional de Marketing da ANPAD, Florianópolis, Brasil. <http://localhost:8080/tede/handle/tede/78>
- Cerdán-Martínez, V., García-Guardia, M. y Padilla-Castillo, G. (2020). Alfabetización moral digital para la detección de *deepfakes* y *fakes* audiovisuales. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 25, 165-181. <https://doi.org/10.5209/ciyc.68762>
- Chamorro-Atalaya, O., Morales-Romero, G., Trinidad-Loli, N., Caycho-Salas, B., Gamarra-Mendoza, S. y León-Velarde, C. (2021). Evaluation of Teaching Performance in the Virtual Teaching-Learning Environment, from the Perspective of the Students of the Professional School of Mechanical Engineering. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(15), 244-252. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i15.23091>
- Cruz-Sánchez, E. de la., Poma-Henestroza, S. y Suárez-Calixto, R. (2022). La educación alimentaria y nutricional en la formación docente. Dos visiones, dos universidades, dos países y un compromiso: Perú-Venezuela. *Revista de Comunicación y Salud*, 12, 21-44. <https://doi.org/10.35669/rcys.2022.12.e273>
- Cuesta-García, A., Batlle-Rodríguez, J. y González-Argüello, V. (2023). La construcción de la identidad docente del profesor de Español como lengua extranjera: el

- conocimiento en el proceso de identificación docente. *Revista Colombiana de Educación*, 87, 139-158. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13071>
- Cunha, A. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, 11(2), 41-52.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20758/1/Marilia%202010%20Representa%c3%a7%c3%a3o%20do%20bom%20professor.pdf>
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 738-752. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Estévez, A. y García, E. (2019). Las formas de organización en la enseñanza superior. *Revista Angolana de Ciências*, 1(2), 304-330. <http://publicacoes.scientia.co.ao/ojs2/index.php/rac/article/view/25>
- Franco-López, J. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 64, 151-179. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a7>
- Ganga-Contreras, F. (2017). El *flipper* burocrático en las universidades. *Revista Interciencia*, 42(1), 58-62. <https://www.redalyc.org/pdf/339/33949290010.pdf>
- Ganga-Contreras, F., Sáez San Martín, W., Rodríguez-Ponce, E., Calderón, A. y Wandercil, M. (2018). Universidades públicas de Chile y su desempeño en los rankings académicos nacionales. *Revista Fronteras*, 7(3). <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2018v7i3.p316-341>
- Ganga-Contreras, F., Suárez-Amaya, W., Calderón, A., Silva, M. da. y Jung, H. (2019). Retos a la gobernanza universitaria: acotaciones sobre la cuestión de la autoridad y la profesionalización de la gestión de las universidades. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 8(3), 435-456. <https://doi.org/10.21664/2238-869.2019v8i3.p435-456>
- Griffiths, V. (2000). The Reflective Dimension in Teacher Education. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 539-555. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00033-1](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00033-1)
- Guzmán, J. (2021). Aportaciones de las buenas prácticas de enseñanza para el mejoramiento docente en educación superior. *Education Policy Analysis Archives*, 29(109-111), 1-32. <https://www.redalyc.org/journal/551/55160059008/55160059008.pdf>
- Jardim, A., Pereira, V. y Rezende, D. (22-26 de septiembre de 2007). *O papel do professor-tutor em cursos de graduação em Administração, modalidade a distância: um estudo de caso em uma universidade federal* (ponencia). XXXI

Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, Brasil.
https://arquivo.anpad.org.br/diversos/down_zips/33/EPQ-A472.pdf

- Jiménez-Sánchez, Á. y Vayas-Ruiz, E. (2021). Dimensiones motivacionales en Facebook en estudiantes y trabajadores universitarios del Ecuador. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 54, 43-63. <https://doi.org/10.15198/seeci.2021.54.e656>
- Jornet-Meliá, J., Bakieva, M. y Sánchez-Delgado, P. (2020). La cohesión social como objetivo de la educación: ¿Podemos especificar un modelo de calidad para realizar la evaluación de sistemas educativos? *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 239-260. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p239-260>
- Kagan, D. (1992). Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169. <https://doi.org/10.3102/00346543062002129>
- Keeley, J., Ismail, E. y Buskist, W. (2016). Excellent Teachers' Perspectives on Excellent Teaching. *Teaching of Psychology*, 43(3), 175-179. <https://doi.org/10.1177/0098628316649307>
- Lowman, J. (2004). *Dominando as técnicas de ensino*. Atlas.
- Luaiza, B. (2008). *Didática universitária*. Imperatriz.
- López-Solé, S., Civiš-Zaragoza, M. y Díaz-Gibson, J. (2018). Improving Interaction in Teacher Training Programmes: The Rise of the Social Dimension in pre-service Teacher Education. *Teachers and Teaching*, 24(6), 644-658. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1459541>
- Marsh, H. (1991). A Multidimensional Perspective on Students' Evaluations of Teaching Effectiveness: A Reply to Abrami and d'Apollonia (1991). *Journal of Educational Psychology*, 83, 416-421. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.416>
- Merellano-Navarro, E., Muñoz-Oyarce, M., Chandia, M. y Macaya, M. (2021). Perspective of Teaching in University Professors: Case Study in a Chilean University. *International Journal of Higher Education*, 10(2), 140-150. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n2p140>
- Merlyn-Sacoto, M., Acurio-Velasco, C., Cabezas-Guerra, C., Orbe-Nájera, C. y Riera-Vásquez, W. (2018). Rasgos de personalidad que afectan el desempeño de los profesores de la PUCE matriz en las funciones de docencia e investigación. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 331-349. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100331>
- Montesdeoca, D., Gómez-Parra, M. y Espejo, R. (2020). Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora aplicadas y percibidas: un estudio con docentes y estudiantes de cuarto grado de educación básica de Manabí-Ecuador.

- Investigaciones Sobre Lectura*, 14, 165-180.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/65576>
- Muñiz-Velázquez, J. y Navazo-Ostúa, P. (2021). Desinformación visual en redes sociales y medios digitales: una propuesta taxonómica de la manipulación fotográfica distribuida durante la pandemia. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 26, 77-87. <https://doi.org/10.5209/ciyc.75235>
- Olivera-Carvalho, R., Pereira, S. de Castro. y Ramos-Nogueira, D. (2012). O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 31(3), 37-52. <https://www.redalyc.org/pdf/3071/307125339004.pdf>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pan, D., Tan, G., Ragupathi, K., Booluck, K., Roop, R. y Lp, Y. (2009). Profiling Teacher/Teaching Using Descriptors Derived from Qualitative Feedback: Formative and Summative Applications. *Research in Higher Education* 50(1), 73-100. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9109-4>
- Navia, C., Hirsch, A. e Izarra, D. (2020). Rasgos propuestos por académicos de posgrado con respecto a lo que significa ser un buen profesor universitario. *Trayectorias*, 22(51), 3-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7586479>
- Nogueira, D., Casa-Nova, S. y Carvalho, R. (2012). O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 31(3), 37-52. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v31i3.16895>
- Núñez-Lira, L., Lescano-López, G., Iburguen-Cueva, F. y Neyra-Huamani, L. (2019). Consideraciones teóricas en torno a la responsabilidad social de la educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(87), 725-735. <https://doi.org/10.37960/revista.v24i87.24634>
- O'Connor, K. (2008). "You Choose to Care": Teachers, Emotions and Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Pantić, N. y Wubbels, T. (2010). Teacher Competencies as a Basis for Teacher Education-Views of Serbian Teachers and Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694-703. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005>
- Pestano, M. y Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS* (4.ª ed.). Sílabo.
- Ripoll-Núñez, K. y Arrieta-Caycedo, C. (2022). ¿Qué es un docente de calidad? Perspectivas de docentes y estudiantes de una institución de educación superior

- en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 85, 9-29.
<https://doi.org/10.17227/rce.num85-11690>
- Rivera-Ferrer, N. y Guerra-Guirola, G. (2019). Gestión de participación popular como ejercicio docente y participativo para el autodesarrollo comunitario. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 24(2), 31-44.
[https://doi.org/10.35742/rcci.2019.24\(2\).31-44](https://doi.org/10.35742/rcci.2019.24(2).31-44)
- Roa-Cárdenas, F. y González-Puebla, F. (2022). Revisión de investigaciones sobre riesgo psicosocial en docentes universitarios. *Revista Colombiana de Educación*, 86, 193-210. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12511>
- Rolim, R., Oliveira, M., Silva, A. y Mesquita, M. (22-27 de septiembre de 2007). *Satisfação com o curso de graduação: um estudo junto aos estudantes de Administração da Universidade Federal de Lavras* (ponencia). XXXI Encontro da ANPAD, Río de Janeiro, Brasil
http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/33/EPQ-A2699.pdf
- Salcedo, A. y Uzcátegui-Pacheco, R. (2021). Docentes universitarios migrantes: una mirada cuantitativa a un problema cualitativo. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, 101-131. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1277>
- Sánchez-Díaz, L., Sánchez-García, J., Palomino-Alvarado, G. y Verges, I. (2021). Desafíos de la educación universitaria ante la virtualidad en tiempos de la pandemia. *Revista de Ciencias Sociales*, 27, 32-48.
<https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.36992>
- Shawer, S. (2017). Teacher-driven Curriculum Development at the Classroom Level: Implications for Curriculum, Pedagogy and Teacher Training. *Teaching and Teacher Education*, 63, 296-313. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.017>
- Sotelo-González, J., Díaz-Arias, R. y López-Frías, C. (2021). El Estado nos protege. Encuadre de la COVID-19 en los informativos de televisión estatales. *Historia y Comunicación Social*, 26(2), 617-642. <https://doi.org/10.5209/hics.79159>
- Suárez-Amaya, W., Rodríguez-Altamirano, M. y Ganga-Contreras, F. (2022). Estrategias para promover la producción científica universitaria en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(2), 350-363. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i2.37943>
- Sutherland, L., Howard, S. y Markauskaite, L. (2010). Professional Identity Creation: Examining the Development of Beginning Preservice Teachers' Understanding of their Work as Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455-465.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>
- Thakor, M. (1996). Brand Origin: Conceptualization and Review. *Journal of Consumer Marketing*, 13(3), 27-42. <https://doi.org/10.1108/07363769610147929>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en

- España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21.
www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466
- Toni, D., Paese, C., Larentis, F., Mattia, A. y Schuler, M. (2006). Análise da satisfação com instituições de educação superior e imagem: comparando instrumentos. *Anais do Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, Salvador-BA*, 30.
http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/10/enanpad2006-epqa-3083.pdf
- Trigo-Ibáñez, E., Santos-Díaz, I. y Jiménez-López, G. (2021). Comunicarse en la escuela plurilingüe: la formación en lengua extranjera del futuro profesorado. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 53-75. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1497>
- Ventura, M., Neves, M., Loureiro, C., Ferreira, M. y Cardoso, E. (2011). O bom professor: opinião dos estudantes. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(5), 95-102. <https://doi.org/10.12707/RIII1167>
- Viloria-Matheus, H. y Reyes, S. (2020). Competencias tecnológicas en docentes para uso del multimedia en programas de comunicación social colombianos. *Perspectivas de la Comunicación*, 13(1), 129-135.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48672020000100219>
- Villalta-Paucar, M., Martinic-Valencia, S. y Assael-Budnik, C. (2022). Interacción y práctica reflexiva del docente en la sala de clase. *Revista Colombiana de Educación*, 86, 95-118. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12270>
- Whale, D. (2006). Technology Skills as a Criterion in Teacher Evaluation. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14 (1), 61-74.
<https://www.learntechlib.org/primary/p/5252/>
- Zabalza, M. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 68-80.
<http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403>