

**EL “BUEN DOCENTE UNIVERSITARIO”: UNA APROXIMACIÓN
FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICA DESDE LA EXPERIENCIA VIVIDA DE
FUTUROS DOCENTES**

**THE “GOOD UNIVERSITY TEACHER”: A PHENOMENOLOGICAL-HERMENEUTIC
APPROACH FROM THE LIVED EXPERIENCE OF FUTURE TEACHERS**

**O “BOM DOCENTE UNIVERSITÁRIO”: UMA APROXIMAÇÃO
FENOMENOLÓGICO-HERMENÉUTICA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA VÍVIDA DE
FUTUROS DOCENTES**

Karen Yeraldine Almonacid Huayta¹, Arely Lesly Luis Claudio², Edwin Roger Esteban Rivera³

Recibido: 23 de junio de 2026

Aceptado: 21 de julio de 2026

Publicado: 28 de agosto de 2026

Consideraciones éticas

La investigación fue desarrollada conforme a los principios éticos que orientan la investigación cualitativa con seres humanos, respetando la dignidad, autonomía, privacidad y bienestar de los participantes durante todas las fases del estudio. La participación fue completamente voluntaria y estuvo precedida por la obtención del consentimiento informado, mediante el cual se explicó el propósito de la investigación, los procedimientos de recolección de información, la confidencialidad de los datos, el carácter anónimo de las narrativas y el derecho de los participantes a retirarse del estudio en cualquier momento, sin perjuicio alguno. Con el propósito de proteger la identidad de los participantes, los testimonios fueron codificados mediante seudónimos o códigos alfanuméricos, eliminándose cualquier información que pudiera permitir su

¹ Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú
<https://orcid.org/0009-0006-8640-0268>

² Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú
<https://orcid.org/0009-0006-6338-6395>

³ Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú
<https://orcid.org/0000-0003-4669-1268>
resteban@unheval.edu.pe

identificación.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses de naturaleza personal, profesional para la publicación del artículo. Los autores deben declarar cualquier conflicto de interés financiero, profesional o personal que pueda influir en la interpretación de los datos o en la redacción del manuscrito. Si no existen conflictos, debe indicarse expresamente.

Financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico por parte de organismos públicos, instituciones privadas, agencias de cooperación o entidades comerciales.

Agradecimientos

Los autores expresan su agradecimiento a todas las personas que, de manera libre y voluntaria, compartieron sus experiencias, reflexiones y significados, haciendo posible la comprensión del fenómeno estudiado. Asimismo, agradecen a la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú.

RESUMEN

El “buen docente” ha sido estudiado predominantemente desde enfoques normativos y evaluativos; haciéndose necesario comprender este fenómeno a partir de la experiencia vivida de quienes se forman como futuros docentes. El propósito de la investigación fue develar cómo se manifiesta el “buen docente universitario” en la experiencia de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco; para ello, se adoptó la perspectiva metodológica cualitativa, método fenomenológico hermenéutico y se empleó la entrevista en profundidad para acceder al mundo de vida de los participantes. Los resultados evidencian que el “buen docente universitario” no se concibe como un conjunto de rasgos abstractos, sino como una presencia pedagógica situada que articula solidez disciplinar, mediación didáctica intencional y una relación ética y humanizante con el estudiantado. Asimismo, se reconoce la importancia de la planificación contextualizada, el uso de metodologías activas, la actualización permanente y la capacidad de acompañar el proceso formativo con empatía y exigencia académica. En conclusión, el “buen docente universitario” se configura, desde la experiencia del docente en formación, como un referente que orienta el sentido del aprendizaje universitario y contribuye de manera decisiva a la construcción de la identidad profesional docente.

Palabras clave: formación en el servicio; profesión docente; evaluación del profesor; universidad; calidad de la educación.

ABSTRACT

The “good teacher” has been studied predominantly from normative and evaluative approaches; making it necessary to understand this phenomenon from the lived experience of those who are trained as future teachers. The purpose of this research was to reveal how the “good university teacher” manifests itself in the experiences of students in the Faculty of Educational Sciences at the Hermilio Valdizán National University in Huánuco. To this end, a qualitative methodological perspective was adopted, specifically the hermeneutic phenomenological method, and in-depth interviews were used to access the participants' lived experiences. The results show that the “good university teacher” is not conceived as a set of abstract traits, but rather as a situated pedagogical presence that articulates disciplinary rigor, intentional didactic mediation, and an ethical and humanizing relationship with the students. Furthermore, the importance of contextualized planning, the use of active methodologies, ongoing professional development, and the ability to guide the learning process with empathy and academic rigor is recognized. In conclusion, the “good university teacher” is configured, from the experience of the teacher in training, as a reference that guides the meaning of university learning and contributes decisively to the construction of the professional identity of teachers.

Keywords: in-service training; teaching profession; teacher evaluation; university; quality of education.

RESUMO

O “bom docente” tem sido estudado predominantemente a partir de abordagens normativas e avaliativas; tornando-se necessário compreender este fenômeno a partir da experiência vívida de quem se forma como futuros professores. O propósito da investigação foi desenvolvido como se manifestasse o “bom corpo docente universitário” na experiência dos estudantes da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco; para isso, adotou-se a perspectiva metodológica qualitativa, o método fenomenológico hermenéutico e empregou-se a entrevista em profundidade para acessar o mundo da vida dos participantes. Os resultados evidenciam que o “bom corpo docente universitário” não se concebe como um conjunto de traços abstratos, mas também como uma presença pedagógica fundamentada que se articula solidamente disciplinar, mediação didática intencional e uma relação ética e humanizante com o estudante. Simismo, reconhece-se a importância do planejamento contextualizado, o uso de metodologias ativas, a atualização permanente e a capacidade de acompanhar o processo formativo com empatia e exigência acadêmica. Concluindo, o “bom docente universitário” se configura, desde a experiência do docente em formação, como uma referência que orienta o sentido da aprendizagem universitária e contribui de maneira decisiva para a construção da identidade profissional docente.

Palavras-chave: formação no serviço; profissão docente; avaliação do professor; universidade; qualidade da educação.

Introducción

Las transformaciones económicas, políticas, sociales, culturales, científicas, tecnológicas y epistemológicas que sufre la sociedad, sobre todo en las últimas décadas, han llevado a que la educación superior sufra profundas transformaciones, también en lo que respecta al sentido y a la práctica de la docencia universitaria, ya que las universidades ya no son sólo aquellos claustros donde se transmiten los saberes disciplinares, sino que son escenarios de aprendizaje donde se producen subjetividades, se construyen sentidos e incluso se proyectan formas de ser profesionales comprometidos con la transformación social (Barnett, 2004; Biesta, 2015). En este sentido, la figura del docente universitario también es importante, no sólo desde el plano académico, sino desde la capacidad que tienen para incidir en la experiencia formativa de sus estudiantes.

La enseñanza en la universidad transitó desde enfoques pedagógicos tradicionales hasta los enfoques centrados en el aprendizaje, la crítica reflexiva, la investigación y el control del estudiante. Este tránsito de un tipo de enseñanza a otro produce un desplazamiento de la concepción de la enseñanza entendida como un acto eminentemente técnico para llegar a concebir la dualidad enseñanza-aprendizaje como una práctica compleja que articula saberes disciplinares, competencias pedagógicas, disposiciones éticas y relaciones intersubjetivas (Perrenoud, 2007; Zabalza, 2003). En esta concepción es desde donde surge la figura del "buen docente universitario" como una construcción dinámica, históricamente y culturalmente situada, que no puede ser entendida como una lista de competencias normativa, sino que ha de entenderse desde la experiencia vivida que tienen, de manera directa, quienes están implicados en el proceso educativo.

Diversos estudios señalan que actualmente los estudiantes universitarios demandan docentes capaces de generar experiencias de aprendizaje significativas, caracterizadas por la cercanía afectiva, la claridad pedagógica, la flexibilidad metodológica y la capacidad de acompañamiento académico (Asún et al., 2013; Bain, 2004). Estas demandas son más evidentes en quienes cursan estudios de pregrado en carreras de Ciencias de la Educación, porque ellos no solo aprenden contenidos, también observan, interpretan e interiorizan modelos de docencia que dejan una marca muy clara en la construcción de su identidad profesional futura (Day, 2004; Kelchtermans, 2009).

A pesar de la gran cantidad de estudios acerca de las competencias docentes y la calidad de los docentes, la mayoría de ellos se orientan a evaluar las prácticas docentes así como al diseño de instrumentos, priorizando los indicadores de desempeño o acreditación de lo que implica el trabajo docente (Darling-Hammond, 2017; OECD, 2025). Estas investigaciones han contribuido a sistematizar información en torno al rol y las tareas de los docentes, pero no resultan suficientes para comprender cómo los estudiantes significan y experimentan la presencia del buen docente universitario, a partir de la experiencia cotidiana del salón de clases en la universidad y cómo son significadas por los estudiantes desde su propia experiencia vivida en el contexto del aula universitaria.

En el contexto latinoamericano y peruano, investigaciones recientes advierten una brecha persistente entre los discursos institucionales sobre el perfil docente y las prácticas pedagógicas efectivamente experimentadas por los estudiantes (Esquerre Ramos & Pérez Azanhuanché, 2021;

Lomelí, 2015). A pesar que los profesores conocen las demandas de los estudiantes: acompañamiento, motivación y compromiso, no siempre las abordan en las prácticas pedagógicas pertinentes, provocando así tensiones en el proceso formativo (Asún et al., 2013). En sentido, Espinoza-Freire et al. (2017) Vásquez (2014) resaltan que el desempeño docente en el siglo XXI debe ser contextualizado, innovador y reflexivo, que responda a los requerimientos actuales del contexto sociocultural y a las innovaciones tecnológicas actuales.

No es suficiente describir las tensiones, es necesario recurrir al paradigma interpretativo (Piñero Martín et al., 2022) y método fenomenológico hermenéutico para comprender el sentido de la docencia y cómo se configura en la vivencia concreta del ser-ahí del estudiante en el mundo universitario. Heidegger (2003) sostiene que la comprensión no es un acto cognitivo aislado, sino un modo de estar-en-el-mundo; en consecuencia, el significado del “buen docente” emerge de la relación existencial entre estudiante, docente y contexto educativo. El docente se manifiesta no solo por lo que hace, sino por su forma de ser.

La fenomenología hermenéutica permite acceder a los significados profundos de la experiencia educativa (Finlay, 2011; van Manen, 2014), por ende, la docencia universitaria puede ser comprendida como una práctica de cuidado (Sorge), donde el docente acompaña al estudiante en su proceso formativo (Heidegger, 2003; Noddings, 2013).

En el Perú, el Marco del Buen Desempeño Docente (Ministerio de Educación, 2016) y los modelos educativos universitarios, entre ellos, el Modelo Educativo de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán (UNHEVAL, 2023), establecen competencias para garantizar una docencia de calidad, pero estas competencias adquieren sentido solo cuando dialogan con las experiencias reales de los estudiantes.

Por ello, la presente investigación tiene como propósito develar cómo se manifiesta el “buen docente universitario” en la experiencia vivida de los estudiantes del último año de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán (UNHEVAL) de Huánuco, indagando cómo estos, desde su ser-ahí en el ámbito académico, comprenden, significan y constituyen el perfil docente que emerge en su quehacer educativo.

Método

Paradigma de investigación, perspectiva metodológica y método

La presente investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, cuyo propósito fundamental es comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias en contextos sociales específicos, parte del supuesto ontológico de que la realidad social no es un objeto externo y fijo, sino una construcción intersubjetiva que emerge de la interacción, la experiencia y la interpretación de los actores sociales (Schütz, 1967; Piñero Martín et al., 2019). Desde este paradigma, el interés investigativo no es medir variables, sino a comprender la experiencia pedagógica tal como es vivida y narrada por los propios estudiantes, comprensión que es contextualizada y que reconoce la influencia de las creencias y valores tanto de los participantes como de los investigadores (Denzin & Lincoln, 2017).

La perspectiva metodológica es cualitativa (Piñero Martín et al., 2019), porque busca comprender en profundidad los significados, símbolos y experiencias que configuran la realidad social y la complejidad del fenómeno educativo (Quecedo & Castaño, 2002). En este sentido, la realidad se concibe como múltiple, dinámica y construida a partir de las interpretaciones de los sujetos en interacción (Flick, 2018).

Se siguió los procedimientos del método fenomenológico hermenéutico porque tiene como propósito comprender e interpretar las experiencias vividas por los sujetos desde su propia perspectiva. Este método se fundamenta en la fenomenología existencial de Heidegger (2003), para quien comprender es una forma de estar-en-el-mundo y no un acto puramente cognitivo.

Contexto de estudio e informantes clave

El estudio se realizó en 2024 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNHEVAL (Huánuco, Perú). Los informantes fueron ocho estudiantes de diversas escuelas profesionales, seleccionados mediante muestreo intencional por criterios debido a su experiencia y capacidad reflexiva sobre la docencia universitaria, aspectos esenciales para la comprensión fenomenológico-hermenéutica del fenómeno investigado (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Informantes clave

Nº	Seudónimo	Sexo	Edad
1	María	F	21
2	Irene	F	21
3	Cecilia	F	25
4	Miguel	M	24
5	Pedro	M	22
6	Rossi	F	21
7	Raúl	M	24
8	Edith	F	23

Nota. Elaboración propia

El muestreo es intencional (Mendieta Izquierdo, 2015), se seleccionó a estudiantes del último año de estudios porque contaban con experiencia directa y capacidad reflexiva sobre la práctica docente universitaria, condición esencial para la comprensión fenomenológico-hermenéutica del fenómeno estudiado. El proceso de incorporación de participantes finalizó cuando las narrativas comenzaron a mostrar recurrencia en las estructuras esenciales de significado y dejaron de emerger nuevas comprensiones relevantes para la interpretación del fenómeno. En este sentido, se alcanzó una suficiencia interpretativa, entendida no como un criterio de cantidad, sino como la profundidad necesaria para comprender la experiencia vivida desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica (Finlay, 2011; van Manen, 2014).

Técnicas de recogida de información

La revisión documental se empleó durante el proceso investigativo para argumentar el estudio e identificar trabajos previos, referentes teóricos y vacíos investigativos relacionados con el perfil del docente universitario desde la perspectiva estudiantil (Hurtado, 2000; Peña Vera & Pirella Morillo, 2007). La búsqueda se realizó en bases de datos especializadas y literatura científica pertinente. Asimismo, la entrevista en profundidad permitió acceder a los significados subjetivos y experiencias vividas de los participantes, constituyéndose en un espacio de diálogo y reflexión sobre la figura del “buen docente universitario” (Taylor & Bogdan, 1987).

Técnicas de sistematización de la evidencia

El procesamiento de la información se realizó mediante codificación interpretativa (Piñero Martín et al., 2019), coherente con el método fenomenológico hermenéutico. Aunque la codificación se asocia históricamente a la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 1998), su uso también es pertinente en investigaciones fenomenológicas cuando cumple una función organizativa e interpretativa, y no de generación de teoría sustantiva (Miles et al., 2014; Esteban Rivera et al., 2026). El análisis comprendió la transcripción, lectura holística, identificación de unidades de significado y configuración de temas emergentes, preservando el contexto de la experiencia vivida (van Manen, 2014). La integración interpretativa permitió develar los significados esenciales del fenómeno, en coherencia con la hermenéutica fenomenológica de Heidegger (2003).

Resultados

Experiencias agradables de los estudiantes

En la concepción heideggeriana, lo “agradable” no se reduce a satisfacción momentánea, sino que nombra un modo en que la docencia se deja experimentar como cuidado (Sorge), reconocimiento y orientación del ser-ahí estudiantil en su proceso formativo (Heidegger, 2003). Según los relatos, las experiencias agradables tienen lugar en los siguientes casos:

Exigencia con cercanía

Las experiencias positivas se vinculan con estilos docentes que combinan altas expectativas académicas y acompañamiento respetuoso, generando un clima de confianza que favorece la dedicación, la implicación, la autorregulación y la percepción de crecimiento académico (Biggs et al., 2022). Desde una perspectiva existencial, la exigencia se experimenta como un llamado que orienta el poder-ser del estudiante y otorga sentido a su formación (Heidegger, 2003). Esta dinámica se evidencia en docentes que ejercen una autoridad formativa basada en el interés genuino por el proceso educativo del estudiante, más que en la mera autoridad burocrática.

Un estudiante señala: *“El profesor de Lenguas, Lenguaje, Sociedad y Cultura, (...) muestra bastante empatía con sus estudiantes, pese a que tiene un carácter muy estricto o rígido”* (Miguel). Este hallazgo coincide con Bain (2004) y Asún et al. (2013), al evidenciar que la empatía y la claridad fortalecen el aprendizaje; además, muestra que los estudiantes resignifican la

rigurosidad como una forma de reconocimiento y compromiso con su formación. Desde la fenomenología hermenéutica, la autoridad se configura como una experiencia de cuidado que orienta el proyecto formativo del estudiante.

Enseñanza con experiencia de vida

Los docentes que integran vivencias y ejemplos de vida favorecen una comprensión significativa al vincular el saber con la experiencia, permitiendo que el estudiante lo incorpore a su proyecto profesional (Gadamer, 1999; Heidegger, 2003).

Así lo expresa una participante: *“Siempre nos transmitía enseñanzas a partir de experiencias de vida, lo cual, hacía que todo el aprendizaje fuera más significativo... gracias a ellos y a su dedicación, he adquirido conocimientos académicos, pero también éticos, prácticos que me acompañaran para siempre” (María)*. De este modo, la formación trasciende los contenidos e integra dimensiones éticas y prácticas, coherente con la literatura que reconoce que la narración de experiencias aporta sentido, motivación y resiliencia en la formación docente.

Pasión y vocación

La experiencia agradable surge en docentes cuya pasión por enseñar transforma la clase en una vivencia significativa: *“Definitivamente recuerdo al profesor (...) hizo su clase tan significativa fue su pasión contagiosa por la materia. No se limitaba a leer diapositivas, nos hacía vivir el movimiento” (Edith)*.

Este hallazgo coincide con Bain (2004) y Zabalza (2003), al evidenciar que la pasión docente promueve un aprendizaje profundo, mientras que, desde la fenomenología hermenéutica, favorece la apropiación del proyecto profesional del estudiante (Heidegger, 2003). Asimismo, la inspiración orienta la identidad profesional: *“Un docente me inspiró cuando presentó un tema acerca de las diferentes habilidades que tiene un niño para aprender. Eso me motiva a elegir mi carrera, a profundizar más en ella...” (Rossi)*, configurando al buen docente como un mediador que modela aspiraciones, creencias y compromisos profesionales (Day, 2004; Kelchtermans, 2009).

Empatía y cuidado

En los relatos, la empatía se configura como una condición esencial para sostener la continuidad formativa y el vínculo pedagógico. Un estudiante expresa: *“Durante la pandemia (...) yo atravesaba un periodo de estrés, ansiedad y depresión (...) el docente me llamó y me pidió las justificaciones de por qué no asistía con normalidad a las clases (...) es algo que recuerdo siempre” (Pedro)*.

Esta experiencia coincide con Gutiérrez Bañuelos (2024), quien relaciona la empatía docente con la permanencia y un mejor clima de aula, y con Heidegger (2003), para quien el cuidado implica reconocer al estudiante como persona y no solo como rendimiento académico.

Puntualidad

Los estudiantes conciben la puntualidad como una expresión de respeto, coherencia ética y modelaje profesional que fortalece la responsabilidad compartida. Como señala María: *“Uno de los docentes de mi escuela (...) quien lamentablemente falleció este año. Este docente siempre nos inculcó la puntualidad, incluso en feriados (...) significa mucho actualmente”*. De este modo, la puntualidad se convierte en un hábito formativo y una memoria moral que orienta el ejercicio profesional, configurando al “buen docente universitario” como una figura que integra rigor, reconocimiento, pasión, experiencia y empatía.

Experiencias desagradables de los estudiantes

Desde la fenomenología hermenéutica, las experiencias desagradables expresan formas deficitarias de presencia pedagógica que debilitan la implicación, motivación y proyección profesional del estudiante en su mundo académico (Heidegger, 2003). En contraste con las experiencias agradables, aquí el docente aparece como una figura que, por carencias relacionales, tecnológicas o pedagógicas, no logra sostener el cuidado (Sorge) que estructura la experiencia educativa significativa.

Carencia de habilidades sociales

Según los testimonios, la falta de empatía, escucha y comunicación asertiva se vivencia como desinterés y deshumanización, generando climas de tensión, distancia afectiva y desmotivación. Tal como señalan Borbor-Balón (2024) y Moyolema-Ramírez et al. (2024), estas carencias impactan negativamente en la participación, el rendimiento y la permanencia estudiantil, al erosionar la confianza y el sentido de pertenencia.

La experiencia de la educación virtual durante la pandemia intensificó estas tensiones. Una estudiante narra:

“Durante las clases virtuales, muchos de nosotros, provenientes de provincias como Huamalíes y Lauricocha, enfrentamos serios problemas de conectividad. (...) recuerdo haber tenido que subir a un cerro para recibir clases con mi celular (...) En una ocasión, desaprobé un rubro del curso porque no pude conectarme el día de la evaluación. Ese docente nos decía que, si queríamos aprobar, debíamos llegar incluso hasta las antenas para buscar señal de internet. Esta falta de empatía no solo me afectó a mí, sino también a muchos de mis colegas” (María).

En la mirada heideggeriana, el estudiante se experimenta aquí como “arrojado” (Geworfenheit) a condiciones adversas que no son reconocidas por el docente, quien responde desde una lógica normativa descontextualizada. La evaluación, en lugar de convertirse en un espacio del aprendizaje, se vive como imposición que desconoce la realidad del estudiante.

La incompreensión de las problemáticas familiares y emocionales constituye una experiencia desagradable, como refleja el testimonio: *“Mi compañera estaba lidiando con problemas familiares (...) problemas serios que requieren apoyo y comprensión, no juicios o críticas... Es*

importante que los docentes sean conscientes de que cada estudiante tiene su propia realidad” (Rossi).

Desde la fenomenología, esta falta de reconocimiento del otro impide una relación ética y favorece el juicio en lugar del cuidado, generando retraimiento, baja autoestima y desinterés académico (Borbor-Balón, 2024). Asimismo, el trato autoritario se experimenta como violencia simbólica: *“El profesor no me lo dijo de manera constructiva (...) me gritó de manera desagradable (...) eso hace que el estudiante tenga baja autoestima, no quiera participar en clase ni siquiera hacer su tarea...” (Irene)*, provocando una presencia meramente física y desmotivada en el aula: *“En lugar de eso, simplemente irán al aula a ‘calentar el asiento’, ya que sin motivación no se puede hacer nada” (Cecilia).*

Limitaciones en las competencias digitales docentes

Las limitaciones docentes en el manejo de las TIC generan insatisfacción, particularmente evidentes durante la virtualización forzada. Los estudiantes describen situaciones de pérdida de tiempo, improvisación y frustración, asociadas a docentes que no dominan plataformas básicas ni herramientas digitales necesarias para sostener el proceso formativo.

“El primer año de universidad fue todo virtual (...) algunos docentes no sabían muy bien cómo manejar el aula virtual (...) había días en los cuales no sabían ni siquiera cómo encender el micrófono. (...) perdíamos a veces media hora de clase o más” (Cecilia).

Estos relatos coinciden con estudios que señalan la baja competencia digital docente como un obstáculo para la innovación y la calidad educativa (Araujo de Cendros & Bermudes, 2009; Berrocal et al., 2022). Desde la experiencia vivida, la clase pierde estructura y sentido, y el tiempo pedagógico se diluye en la resolución de problemas técnicos.

La frustración aumenta cuando las limitaciones tecnológicas del docente afectan la evaluación, como evidencia el testimonio: *“A veces presentábamos un Canva y el docente no sabía ni dónde presionar (...) y quizás por ese motivo nos podría poner un calificativo menos” (Rossi).* En esta situación, el aprendizaje deja de percibirse como una experiencia de crecimiento y se convierte en un trámite incierto.

Asimismo, la escasa interactividad y el limitado dominio tecnológico generan apatía y desconexión, tal como expresa otro estudiante: *“Estas dificultades hacían que las clases no fueran tan interactivas y se volvieran algo aburridas” (Pedro).* De este modo, el docente deja de ser un mediador del aprendizaje para convertirse en un obstáculo que afecta la experiencia formativa universitaria.

Conocimiento sin pedagogía

Las experiencias desagradables también surgen cuando docentes con amplio dominio disciplinar no logran promover aprendizajes significativos: *“A pesar de tener un vasto conocimiento (...) no logran transmitirlo efectivamente (...) las clases se reducen a simples exposiciones (...) no hay*

secuencia, orden ni indicaciones claras” (María). Esta desconexión, asociada a la persistencia de métodos tradicionales y a la falta de actualización pedagógica, dificulta la apropiación del conocimiento (Ripoll-Núñez & Arrieta-Caycedo, 2022).

Los estudiantes demandan una docencia innovadora: *“Si solo te centras en agarrar tu pizarra, tu plumón y escribir todo, no eres un docente innovador ni investigador” (Cecilia),* y advierten que *“Si los docentes no se actualizan (...) nos quedaríamos estancados en una educación tradicional” (María).* En concordancia, Castro Valderrama y Valderrama Barragán (2024) sostienen que la ausencia de formación continua afecta la calidad educativa. Desde la fenomenología hermenéutica, el “mal docente” se caracteriza por la incapacidad de establecer una relación pedagógica significativa, sensible al contexto y mediada por competencias didácticas, tecnológicas y sociales, constituyendo un quiebre del cuidado hacia el estudiante como ser-ahí en formación (Heidegger, 2003).

El buen docente universitario desde la óptica estudiantil

En los relatos estudiantiles, el “buen docente universitario” se configura como una forma de estar-en-el-aula que integra planificación, dominio disciplinar, mediación pedagógica, vínculos humanizantes, investigación e innovación. Desde la fenomenología hermenéutica, este perfil representa un modo de ser-con (Mitsein) y de cuidado (Sorge) que orienta el ser-ahí del estudiante, abriendo posibilidades formativas y trascendiendo la mera transmisión de conocimientos (Heidegger, 2003; Gadamer, 1999). Así, los estudiantes constituyen este perfil a partir de experiencias que evidencian coherencia entre la intencionalidad educativa, las prácticas didácticas y la ética relacional.

Experto en planificación curricular

Los estudiantes conciben al buen docente como un planificador reflexivo que diseña experiencias acordes con los contextos, necesidades y estilos de aprendizaje, favoreciendo un aprendizaje significativo basado en la integración de nuevos conocimientos con saberes previos (Ausubel, 1980). Esta visión se expresa en testimonios como: *“Es esencial que cada docente sea observador, que interprete y analice el entorno en el que viven sus estudiantes (...) Implementar una planificación que tome en cuenta estos puntos no solo mejora la calidad de la enseñanza, sino que también fomenta la participación activa y el aprendizaje integral de los estudiantes (...)” (María).*

Asimismo, demandan una planificación flexible y centrada en el estudiante: *“Un buen profesor (...) debe concentrarse en las necesidades de sus estudiantes. (...) cada estudiante tiene un ritmo y una forma diferente de aprender. (...) Yo soy más visual; aprendo mejor mediante videos o audios” (Cecilia); “Considero que un docente (...) debe considerar las necesidades y contextos de sus estudiantes” (Pedro); “También debe diseñar clases significativas, con actividades que sean relevantes y conecten con la vida real de los estudiantes, fomentando la curiosidad y la participación activa” (Rossi); y “Debe tener objetivos claros y un camino trazado, pero también la capacidad de desviarse si ve que el grupo necesita explorar un concepto más a fondo” (Edith).*

Estas experiencias coinciden con la docencia efectiva sustentada en el alineamiento constructivo entre objetivos, actividades y evaluación, con apertura a las necesidades emergentes del aula (Biggs et al., 2022).

“Los docentes deben ser conscientes de que muchos estudiantes llegamos a la universidad después de trabajar o realizar otras actividades, y a veces estamos cansados” (Raúl). Estos testimonios reafirman una expectativa estudiantil: planificación como pertinencia y adaptabilidad, no como rigidez. La docencia se valora cuando reconoce al estudiante como sujeto situado, lo cual fortalece la inclusión y la equidad (Tomlinson, 2014)

Mediador del conocimiento y la comprensión

Otro componente del perfil se refiere al dominio del tema, pero no como erudición, sino como capacidad de transformar el conocimiento en enseñanza comprensible y relevante. Es decir, integrar saber disciplinar con formas de representación, ejemplos, analogías y decisiones didácticas para hacer el contenido aprendible (Shulman, 1986). Los estudiantes expresan que el dominio genera confianza, habilita preguntas y mejora la calidad de la explicación:

“El conocimiento profundo de un tema por parte del docente es (...) indispensable. Representa la herramienta principal (...) para inspirar y guiar a los estudiantes” (María).

“Un docente con un conocimiento profundo de su materia genera mucha confianza (...) puede ofrecer explicaciones más ricas (...) conectar la teoría con la práctica” (Irene).

“Un buen docente no debe limitarse a una sola materia (...) conocer también otras áreas (...) ampliar el horizonte” (Cecilia).

“Influye bastante. Cuando un docente tiene un dominio profundo de su materia, habla con fundamento, y da gusto escucharlo” (Raúl).

“Al conocer profundamente su tema, el docente puede responder cualquier duda de manera asertiva (...) nos transmite seguridad” (Rossi).

Desde la fenomenología, el saber docente adquiere significado cuando se convierte en una mediación accesible que facilita la comprensión del estudiante (Heidegger, 2003). Esta perspectiva es respaldada por la evidencia empírica, que identifica la credibilidad docente, la claridad y la retroalimentación oportuna como factores que favorecen el compromiso y el aprendizaje (Hattie, 2009; Nicol & Macfarlane-Dick, 2007).

Promotor del aprendizaje reflexivo y crítico

El perfil del buen docente también se construye desde la implementación de metodologías activas que promueven la curiosidad, la participación y el pensamiento crítico. Los estudiantes señalan: *“Es fundamental entender a los alumnos para poder aplicar estrategias como juegos y dinámicas (...) situaciones prácticas que ellos puedan resolver” (María); “Debe utilizar diversas estrategias*

(...) atender a diferentes estilos de aprendizaje y mantener la atención (...) Como estudiantes necesitamos que fomenten el pensamiento crítico, la reflexión, el análisis y la resolución de problemas” (Rossi); “Se debería implementar mayores estrategias para enseñarnos” (Raúl); y “Que el docente siga los diversos momentos pedagógicos (...) podría iniciar con una anécdota o preguntas que genere curiosidad y motivación” (Miguel).

Estas percepciones coinciden con la evidencia que destaca que la participación activa favorece el aprendizaje profundo y el desarrollo de competencias superiores (Prince, 2004; Biggs et al., 2022), así como con la necesidad de ambientes dialógicos y preguntas problematizadoras para promover el pensamiento crítico (Brookfield, 2017).

Constructor de vínculos pedagógicos humanizantes

Para los estudiantes, el buen docente posee habilidades socioemocionales que genera un clima de respeto, confianza y colaboración. Esto converge con el enfoque de clima de aula y pertenencia académica, claves para la permanencia y el rendimiento (Borbor-Balón, 2024; Moyolema-Ramírez et al., 2024):

“Es muy importante que los docentes demuestren (...) comunicación asertiva y efectiva (...) influye (...) en el ambiente armónico” (Miguel).

“La comunicación asertiva sería una de las reglas básicas (...) favorece que el clima del aula sea más amical” (Irene).

“Un profesor (...) se tomaba el tiempo para hablar con los estudiantes, escuchar sus inquietudes y mostrar interés genuino” (Edith).

“Los docentes (...) la empatía, para que los estudiantes puedan tener la confianza y seguridad de conversar (...) y preguntar” (Pedro).

“No debe ser un entorno donde un docente nos infunda temor (...) en el cual no queramos opinar por miedo” (Rossi).

Desde Heidegger, el aula es un “mundo compartido”; si ese mundo se organiza por miedo, el estudiante se repliega y queda en una presencia impropia, reducida a cumplir. En cambio, cuando el docente cuida el vínculo, el estudiante se abre al preguntar y al error como parte del aprender (Heidegger, 2003). La literatura sobre feedback formativo sostiene que la retroalimentación eficaz y el trato respetuoso promueven autorregulación y mejora (Nicol & Macfarlane-Dick, 2007; Hattie, 2009).

Agente de innovación y transformación educativa

Los estudiantes demandan actualización permanente (disciplinar, pedagógica y tecnológica) como rasgo estructural del buen docente. No la conciben como opción, sino como deber profesional para evitar obsolescencia y asegurar pertinencia. La innovación se define aquí como mejora orientada a

resultados formativos, no como novedad vacía (Zabalza, 2013):

“Los docentes deben innovar y adaptarse a las tecnologías digitales (...) La actualización continua es indispensable (...) como guías, tienen el deber de seguir actualizándose” (María).

“El mundo cambia constantemente (...) un docente que no se actualiza corre el riesgo de quedarse obsoleto” (Edith).

“Si los docentes no se actualizan, su enseñanza será incompleta (...) Serían necesarias más técnicas y recursos para enseñar (...) no (...) pasarnos todo el semestre haciendo exposiciones” (Raúl).

“La profesora (...) innovaba (...) Jamboard, Canva, Wordwall, Kahoot” (Miguel).

La integración didáctica de tecnología requiere articular conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar (TPACK) para que las herramientas no sean adorno, sino mediación (Mishra & Koehler, 2006). Los estudiantes valoran plataformas de gestión (Moodle/Canvas/Google Classroom), herramientas colaborativas y recursos interactivos porque sostienen comunicación, seguimiento y participación, especialmente en experiencias híbridas. Asimismo, reconocen el potencial de la IA como apoyo al aprendizaje, siempre que exista orientación ética y pedagógica (Ayuso del Puerto & Gutiérrez Esteban, 2022; Molina-Montalvo et al., 2025).

Mediador de la cultura investigativa y la ciudadanía global

El perfil del buen docente integra la investigación y la participación en redes académicas como elementos que enriquecen la enseñanza con conocimiento actualizado y metodologías rigurosas, favoreciendo un aprendizaje activo y el acercamiento a la práctica científica (Boyer, 1990).

Los estudiantes destacan que *“Un profesor que investiga está en contacto directo con la vanguardia del conocimiento (...) enseñanza más actualizada, rigurosa y relevante” (Edith); “No es un conocimiento superficial (...) utilizando diversas fuentes (...) conocimiento más detallado y enriquecido” (Irene); “Cada docente debe manejar adecuadamente las metodologías de investigación (...) brinda (...) aprendizaje significativo” (María); y “Si se especializa (...) sigue investigando (...)” (Miguel).*

La internacionalización se concibe como una extensión de esta idoneidad, al ampliar perspectivas, fortalecer redes y motivar mayores aspiraciones académicas.

La internacionalización curricular y docente potencia competencias globales, pensamiento crítico y apertura intercultural (de Wit, 2011; Gairín Sallán & Ion, 2021; Piñero Martín et al, 2021):

“Este tipo de experiencia amplía significativamente sus conocimientos (...) genera en los estudiantes motivación y curiosidad” (María).

“El involucramiento (...) internacional motiva a los estudiantes, ya que ven que lo que aprenden

tiene un impacto real y global” (Rossi).

“Cuando vemos a nuestros docentes siendo reconocidos (...) nos motiva” (Raúl).

“Nos permite conocer otras realidades, otras formas de abordar los problemas y acceder a investigaciones de punta” (Edith).

El “perfil del buen docente universitario” emerge, para los estudiantes, como una figura que cuida y orienta, y que se reconoce por planificación curricular contextualizada y flexible; dominio disciplinar transformado en mediación pedagógica (PCK); empleo de metodologías activas y promoción del pensamiento crítico; habilidades sociales que sostienen un clima de respeto y confianza; actualización continua e innovación con competencia digital y uso pedagógico de tecnologías; y desarrollo de investigación e internacionalización como fuentes de rigor, actualidad y horizonte global. Fenomenológicamente, el buen docente se manifiesta como quien habilita un modo auténtico de formación, hace posible que el estudiante se apropie del aprender como proyecto y no como trámite, abriendo mundo y sentido en la experiencia universitaria (Gadamer, 1999; Heidegger, 2003).

Conclusiones

El “buen docente universitario”, desde la experiencia vivida por los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNHEVAL, no se define por un listado de competencias o estándares institucionales, sino por una presencia pedagógica que se construye en la interacción cotidiana con el estudiantado. Este perfil integra dominio disciplinar, mediación pedagógica intencional y una relación ética y humana, convirtiendo la docencia en una experiencia formativa que fortalece la motivación, orienta el proyecto profesional y promueve aprendizajes significativos y duraderos.

Los resultados muestran que la calidad docente trasciende el conocimiento de la materia y se expresa en la capacidad de comprender el contexto, acompañar los procesos de aprendizaje y responder a las necesidades reales de los estudiantes. En este sentido, se valoran una planificación flexible, una exigencia con sentido formativo, el uso de metodologías activas, la actualización permanente, la competencia digital y la articulación entre docencia e investigación. Estos elementos favorecen el pensamiento crítico, la participación y la construcción de la identidad profesional, evidenciando que el buen docente se configura como una presencia pedagógica situada cuyo significado emerge de la experiencia estudiantil.

A pesar que los hallazgos corresponden a un contexto específico y a un estudio cualitativo desarrollado con un grupo reducido de participantes, aportan una comprensión profunda sobre la docencia universitaria desde la perspectiva del estudiante. Por ello, se recomienda ampliar futuras investigaciones a otros escenarios educativos e incorporar diversas fuentes de información que enriquezcan el análisis. Asimismo, los resultados ofrecen fundamentos para diseñar políticas y programas de desarrollo profesional docente orientados a fortalecer una educación superior más reflexiva, humanizante, contextualizada y comprometida con la mejora continua de la calidad educativa.

Referencias

- Araujo de Cendros, D.; & Bermudes, J. (2009). Limitaciones de las tecnologías de información y comunicación en la educación universitaria. *Horizontes Educativos*, 14(1), 9-24.
<https://goo.su/UNAEK>
- Asún, R., Ruiz, S., Retamal, H., Peralta, M., Esquivel, A., Vargas, L., & Martínez, F. (2013). El desafío de educar a inicios del Siglo XXI: Demandas de los estudiantes de Ciencias Sociales a la docencia Universitaria. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 45-62.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100003>
- Ausubel, D. P. (1980). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ayuso del Puerto, D., & Gutiérrez Esteban, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 347–362. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 247–260. <https://doi.org/10.1080/0729436042000235382>
- Berrocal, C., Montalvo, W., Parihuaman, G., Berrocal, S., & Espejo, R. (2022). Competencias digitales en docentes de educación superior no universitaria. *Conrado*, 18(87), 85–102.
<https://url-shortener.me/5P70>
- Biesta, G. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Routledge.
- Biggs, J., Tang, C. & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university* Open University Press.
- Borbor-Balón, C. (2024). Habilidades sociales y relaciones interpersonales en docentes como agentes educativos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17), 481-498. Epub 27 de junio de 2024. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i17.3280>
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Carnegie Foundation.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2.^a ed.). Jossey-Bass.
- Castro Valderrama, P., & Valderrama Barragán, R. (2024). Impacto de la formación continua de docentes en la calidad educativa en la educación superior. *Sinergia Académica*, 7(Especial4), 57–469. <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/234>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from

international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.
<https://surl.li/lbthlp>

Day, C. (2004). *A passion for teaching*. RoutledgeFalmer.

de Wit, H. (2011). Internationalisation of higher education: Nine misconceptions. *International Higher Education*, 64, 6–7.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2017). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage Publishing.

Espinoza-Freire, E., Tinoco-Izquierdo, W. E., y Sánchez-Barreto, X. R. (2017). *Características del docente del siglo XXI*. *Olimpia: Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(43), 39-53.

Esquerre Ramos, J., & Pérez Azanhuanché, M. (2021). Retos del desempeño docente en el siglo XXI: Una visión del caso peruano. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 1–15.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43846>

Esteban-Rivera, E. R., Claudio-Cortez, N. L., Polinar-Abad, Z. D., Vásquez-Velásquez, N., Callupe-Becerra, S. F., Rojas-Cotrino, A. R., Cámara-Acero, A. A., & López-Rengifo, C. F. (2026). “Bullying makes me happy”, cyberbullying from the perspective of the harasser. *New Trends in Qualitative Research*, 22(1), e1305.
<https://doi.org/10.36367/ntqr.22.1.2026.e1305>

Finlay, L. (2011). *Phenomenology for therapists: Researching the lived world*. Wiley-Blackwell.

Flick, U. (2018). *Introducción a la metodología de investigación: Una guía para principiantes sobre cómo realizar un proyecto de investigación* (4ta ed.). Morata.

Gadamer, H.G. (1999). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.

Gairín Sallán, J., & Ion, G. (2021). Internacionalización curricular y formación universitaria: Competencias para un mundo global. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 1–20. <https://n9.cl/13wxl3>

Gutiérrez Bañuelos, A. X. (2024). *La empatía docente y la vocación educativa para la optimización del rendimiento escolar del alumnado. Caso: Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Zacatecas].
<http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/3814>

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística* (3.^a ed.). SYPAL.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257–272.
<http://dx.doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Lomelí, C. (2015). Competencias docentes del profesorado universitario. En A. Zea-Verdin y A. Pastrana- Martínez, Alejandra (Ed.). *Investigación para la docencia y su importancia para el logro de la calidad académica institucional* (82-91). ECORFAN.
- Mendieta Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150.
<https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis* (3rd ed.). Sage.
- Ministerio de Educación. (2016). *Marco del buen desempeño docente*. MINEDU.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://n9.cl/nzzbj>
- Molina-Montalvo, H., Macías Villarreal, J. C., & Haces Atondo, G. (2025). Impacto, percepciones y uso de ChatGPT en la formación de estudiantes de pedagogía y educación: Un estudio diagnóstico en diez universidades de México. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 31, 59–89.
<https://doi.org/10.51302/tce.2025.24301>
- Moyolema-Ramírez, P., Freire-Ruiz, A., Mayorga-Mayorga, D., & Cosquillo-Chida, J. (2024). *Habilidades sociales como clave en el éxito académico*. 593 *Digital Publisher CEIT*, 9(1-1), 148–162. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2268>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2007). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- OECD. (2025). *Claves para una enseñanza de alta calidad*. OECD Publishing
- Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). *La complejidad del análisis documental*. *Información, Cultura y Sociedad*, (16), 55-81.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

- Piñero Martín, M. L., Esteban Rivera, E. R., Rojas Cotrina, A. R., & Callupe Becerra, S. F. (2021). Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contextos de COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(93), 123-138.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/rvg/article/view/34972>
- Piñero Martín, M. L., Esteban Rivera, E. R., Vanga Arvelo, M. G., & Rivera Machado, M. E. (2022). Hacia una reconceptualización de la investigación cualitativa. *Revista De Filosofía*(39), 524-536.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/39075>
- Piñero Martín, M. L., Rivera Machado, M. E., & Esteban Rivera, E. R. (2019). *Proceder del investigador cualitativo: Precisiones para el proceso de investigación*. Lima: Fabriray.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5–39.<https://n9.cl/99zx>
- Ripoll-Núñez, K., & Arrieta-Caycedo, C. A. (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>
- Schütz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Northwestern University Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://n9.cl/jlu8w>
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Fundamentos de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2.^a ed.). Sage Publications
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* (J. Piatigorsky, Trad.). Paidós
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- UNHEVAL. (2023). *Modelo educativo*. Universidad Nacional Hermilio Valdizán.
- van Manen, M. (2014). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11–30.
<https://doi.org/10.29173/pandpr19803>
- Vásquez, J. (2014). Entre desafíos y esperanza. Perfil del docente de las próximas décadas. En P.E Oviedo y L.H. Pastrana Armírola (Ed.), *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI* (7-12). Editorial Kimpres.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Zabalza, M. A. (2013). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (6), 113–136. <https://doi.org/10.18172/con.531>