

Percepción del rol del buen docente en estudiantes y profesores de la carrera de Fonoaudiología de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Las Américas, sede Concepción

Perception of the role of good teachers in students and professors of the degree in Phonoaudiology at the Faculty of Health Sciences of the Universidad de Las Américas, Concepción campus

Lorena Latorre Takahashi*

Resumen

Las instituciones universitarias son reconocidas como espacios de gestión formativa cuya preocupación se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en sus aulas. En referencia a lo anterior, Trigwell (2011) menciona que la buena enseñanza está relacionada con el aprendizaje de buena calidad del estudiante y se vincula estrechamente con las cualidades que posea el docente que la imparte. Este actor social es quien día a día se relaciona con el estudiantado y asume la responsabilidad de formarlo y de asegurar en gran medida el éxito de los procesos anteriormente mencionados.

El rol del docente universitario y las competencias que debe tener son temas que continuamente han estado dentro de los contenidos de análisis en virtud del mejoramiento de la calidad de la enseñanza, según el contexto social y temporal que se vive. Asimismo, se ha otorgado paulatinamente mayor importancia al perfil docente de cada universidad; dicho de otra manera, las competencias docentes han sido perfiladas dentro de los objetivos que cada entidad de educación superior establece o de la misión que persigue. De lo anterior se desprende la importancia de detallarlas para asegurar un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo y de calidad.

* Magíster en Docencia Universitaria. Universidad de Las Américas.

Entonces, ¿cuáles son las competencias que debiese tener un docente universitario? Esta es una de las preguntas que origina la presente investigación. En la actualidad, con las necesidades de un mundo globalizado y de una educación cada vez más holística, se requieren docentes cuyas aptitudes no estén centradas solamente en el manejo de contenidos disciplinares. Dentro de las competencias exigidas a quienes desarrollan un rol formador se encuentran el manejo de la disciplina de su profesión de base, así como de lo pedagógico, cubriendo metodología y didáctica, además de la incorporación de habilidades “blandas”, o de actitud, que promuevan una adecuada interacción con los alumnos. El manejo de dichas habilidades tributaría al perfil del llamado “buen docente” y, por ende, a la optimización de los procesos pedagógicos.

Ahora bien, sumado al rol docente y sus competencias, es prudente concretizar las habilidades formadoras que harán a un mejor profesor, desde la propia visión de los protagonistas de la enseñanza universitaria: docentes y estudiantes. Es así que la presente investigación tiene por objeto establecer la percepción de ese “rol de buen docente” tanto en profesores como en el estudiantado de la carrera de Fonoaudiología de Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Las Américas, en la sede Concepción.

Abstract

Universities are recognized as educational management spaces whose concern is focused on teaching and learning process in the classroom. In this regard, Trigwell (2011) points out that good teaching is related to good student learning and is closely linked to the qualities of the teacher. This social actor is the one who day after day interacts with the student group. He or she assumes the responsibility of training them and ensuring to a large extent the success of the aforementioned processes.

The role of university teachers and the skills they must have are subjects that have been continuously included in the contents of analysis due to the improvement of the quality of teaching, according to the social and temporal context in which they live. Likewise, the teaching profile of each university has been gradually given greater importance; in other words, teaching skills have been defined within the objectives that each higher education institution establishes or the mission it pursues. It follows from the above that it is important to detail them in order to ensure an effective and quality teaching and learning process.

So, what are the skills that a university teacher should have? This is one of the questions that gives rise to this research. Today, with the needs of a globalized world and increasingly holistic education, teachers are needed whose skills are not focused solely on the use of disciplinary content. Among the skills required of those who develop a training role are the optimal management of the discipline of their basic profession, as well as pedagogical, methodological and didactical, as well as the incorporation of «soft» skills or attitude, which can promote appropriate interaction with students. The management of these skills would contribute to the profile of the so-called «good teacher» and therefore to the optimization of pedagogical processes.

In addition to the teaching role and its competences, it is prudent to specify the training skills that will make a better teacher, from the very vision of the protagonists of university teaching: teachers and students. Thus, the present research aims to establish the perception of this «role of good teacher» in both professors and students of the Phonoaudiology degree at the Faculty of Health Sciences of the Universidad de Las Américas, in Concepción.

1 Planteamiento del problema

En la actualidad, la labor docente ha dejado de centrarse solo en la enseñanza de las disciplinas para dar paso a una preocupación mayor por potenciar y facilitar el aprendizaje integral del alumnado. Por esta razón, se ha incrementado paulatinamente la necesidad de que los profesionales de la docencia acrediten sus competencias, no solamente respecto a sus conocimientos, sino también a sus habilidades personales para poder desempeñar adecuadamente sus funciones.

Según Molina, Hernando y Pellicer (2011), la competencia docente ha sido definida como un conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar su trabajo. Ahora bien, a pesar de que hablar de competencias docentes no es un tema novedoso, aún hace falta plantear y seleccionar aquellas que contribuyen a orientar dicha función hacia la formación integral del alumnado.

Es así que el rol del “buen docente” requiere ser definido con mayor precisión, como lo hace Moses (1985), quien menciona como cualidades necesarias para ejercer docencia un alto nivel de competencia en su materia; habilidades comunicativas (buena organización de los temas, claridad en la exposición oral o escrita, materiales bien contruidos, etc.); implicación y compromiso en el aprendizaje de los estudiantes (buscar cómo facilitarlo, estimular su interés, ofrecerles posibilidades de actuaciones de éxito, motivarlos para trabajar duro, etc.); e interés y preocupación por los estudiantes a nivel individual (accesibilidad, actitud positiva, manejo de refuerzos positivos, entre otros).

Considerando lo anterior, surge la necesidad de establecer dentro de un contexto detallado la opinión que tienen las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre las competencias y habilidades que debe tener el docente universitario para que sea reconocido como “buen docente”, desempeñe de manera óptima su tarea y facilite la construcción de conocimientos en el estudiantado.

2 Marco teórico

Las universidades son reconocidas como instituciones sociales cuya organización y principios de funcionamiento están condicionados por las situaciones sociales experimentadas tanto en su surgimiento como en su desarrollo constante. De esta manera, los cambios y necesidades sociales son elementos centrales a la hora de comprender los desafíos impuestos en el docente, actor principal de la educación universitaria. Esteve (2006) plantea que los profundos procesos de modificación social acontecidos en los últimos treinta años, así como la gran transformación de los sistemas educativos, son los responsables de haber generado nuevas problemáticas difíciles de asimilar para quienes ejercen la docencia. Lo anterior alude, por ejemplo, a la ambigüedad en la identidad del profesorado, a su imagen, al aumento de exigencias en el contexto educativo y a la valoración que la sociedad otorga a su tarea.

Ahora bien, referirse más específicamente a la evolución del rol del docente universitario de acuerdo a su actuar con el alumnado y su trabajo en aula es sumirse en una vorágine de cambios y búsqueda constante del

perfeccionamiento en sus diferentes aristas. La Unesco (1998) planteó que “la educación superior tiene que adaptar sus estructuras y métodos de enseñanza a las nuevas necesidades. Se trata de pasar de un paradigma centrado en la enseñanza y la transmisión de conocimientos a otro centrado en el aprendizaje y el desarrollo de competencias transferibles a contextos diferentes en el tiempo y en el espacio”. Así, basándose en la perspectiva pedagógica, se pueden identificar modificaciones en la visión del rol docente, considerando la educación centrada en la enseñanza y la educación centrada en el aprendizaje.

De acuerdo a la orientación de la educación centrada en la enseñanza, esta se puede explicar como un modelo tradicional y reproductivo donde el aprendizaje estaba centrado en el docente y en la transmisión de contenidos que este pudiese realizar. Dicho paradigma mantenía su eje en un estilo de enseñanza repetitiva, que se caracterizaba por cumplir una función transmitivo-receptiva en la que el principal actor era el profesor. Por estas características, la importancia recaía en el docente y su labor, por lo que se hacía imperioso contar con profesionales cuyas competencias disciplinares pudiesen ser comprobadas. Así pues, el aprendizaje centrado en la enseñanza generaba la visión del docente como un experto que transmitía la información, cuyo éxito dependía de la capacidad del alumnado para reproducirla en un futuro cercano sin la necesidad de que existiera una relación directa con el funcionamiento práctico de los contenidos. Esta característica convirtió a dicha estrategia de enseñanza en poco efectiva para el proceso de aprendizaje significativo y, a su vez, transformó al docente en un formador de relación unidireccional con escasa interacción con el alumnado. En este modelo, la labor del profesor constituye el eje del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y sus acciones consisten en decidir casi por completo qué y de qué manera tendrá que aprender el alumno, es decir, la adquisición del conocimiento es central y, a pesar de abordar el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, este aspecto no es un propósito explícito. Además, es solo el maestro quien evalúa cuánto ha aprendido el estudiante, quien queda con la posibilidad de participar solamente en la ejecución de las actividades seleccionadas y no en la toma de decisiones respecto de su aprendizaje.

Por otro lado, considerando la educación centrada en el aprendizaje, se puede mencionar que, a diferencia de la enseñanza centrada en el profesor, en la que el principal foco está en la entrega de información a los alumnos, aquí el eje central es el proceso de aprendizaje que desarrolla el estudiante. Desde esta perspectiva, el docente es visto como un facilitador del aprendizaje y, por lo tanto, como un elemento importante, aunque no único; el alumno, por su parte, es quien adquiere una participación más activa y mayores responsabilidades en el proceso. De manera más específica, los estudiantes están llamados a adquirir información y a aprender a utilizarla de manera contextualizada para resolver problemas con autonomía, mientras que el docente debe orientar sus acciones hacia la búsqueda de un cambio mental en su alumnado, generado mediante la reflexión, la conciencia y el rol activo en su participación. Así, se espera que el fenómeno reflexivo creado permita hacer un uso práctico de los contenidos, lo que favorece al aprendizaje significativo. Adicionalmente, este cambio de paradigma sugiere ampliar el uso de métodos de enseñanza y de evaluación, así como promover la relación interactiva y bidireccional alumno-docente para asegurar el éxito del proceso. Es así como el rol del docente adquiere una connotación distinta, ya que la bidireccionalidad de la interacción genera la necesidad de establecer interés y motivación entre los participantes, además de ampliar el conocimiento mutuo de las características de las personas integradas en el proceso. Por lo tanto, dadas las necesidades, el profesional de la educación no solamente trabajará desde su rol de formador disciplinar, sino también como for-

mador reflexivo, por lo que sus habilidades blandas o de actitud se hacen indispensables para su desarrollo como co-constructor del aprendizaje.

Lo anterior pone de manifiesto las necesidades de cambio exigidas al docente, sobre todo al considerar que la nueva perspectiva de aprendizaje sugiere modificaciones no solamente en la organización del proceso de enseñanza, sino también en las funciones y formas de relacionarse de las personas implicadas en este.

Para ejemplificar acciones concretas exigidas al docente en su rol se puede considerar lo mencionado por Murrieta en su artículo publicado el 2013, en el que detalla múltiples y complejas funciones que cada profesor debiese realizar dentro del nuevo modelo de enseñanza para lograr que el alumno ponga en práctica su papel y conseguir así el aprendizaje esperado. Las funciones que el profesional de la educación debe llevar a cabo incluirían:

- Ser experto en la disciplina impartida, que debe conocer profunda y ampliamente, además de aportar su experiencia y conocimientos para orientar, ampliar, enriquecer y clarificar los conocimientos que el alumno construye mediante sus actividades.
- Planear, diseñar y administrar el proceso de aprendizaje utilizando una plataforma tecnológica apropiada para documentar el curso y ponerlo a disposición del alumno, a fin de que este sepa de antemano qué se espera de él durante el curso y cuáles serán las metodologías de evaluación.
- Disponer y organizar espacios físicos apropiados para facilitar las conductas requeridas.
- Crear una atmósfera de trabajo óptima para la apertura, la motivación y la libre expresión del alumnado, procurando que estos sientan confianza, seguridad y respeto hacia su persona.
- Facilitar el proceso de aprendizaje, propiciando condiciones adecuadas, seleccionando las mejores experiencias, estimulando con preguntas clave el pensamiento del alumno para que profundice en el conocimiento y poder orientarlo a superar las dificultades; para ello, el profesor debe mantener una relación continua y personalizada con cada alumno.
- Utilizar herramientas tecnológicas que aseguren al estudiante el acceso a información actualizada a través de Internet. Esto fomenta una comunicación abierta con los alumnos, ya que el profesor ofrece asesoría oportuna y mantiene al grupo-curso en interacción continua en espacios virtuales.
- Evaluar permanentemente el desempeño de los alumnos.
- Observar sus conductas, analizar sus contribuciones y trabajos y ofrecer el apoyo requerido.
- Actuar como líder del grupo, motivando a los alumnos durante todo el proceso, consciente de que un alumno motivado trabaja con mayor facilidad, es más resistente a la fatiga y mantiene un esfuerzo contenido ante las dificultades.
- Crear una auténtica comunidad de aprendizaje donde los alumnos se sientan parte de un grupo en el que todos hacen sinergia y se ayudan mutuamente, y donde el alumno es el actor y el profesor ayuda, pero no invade ni sustituye su labor.
- Investigar continuamente dentro del aula para realizar mejoras y ajustes al plan establecido si es necesario.
- Enseñar con el ejemplo, lo que significa para el docente ser en todo momento portador de aquellos valores y conductas que desea fomentar en sus alumnos; para ello, debe vivir y actuar de manera congruente con los principios establecidos en la misión.

Los múltiples retos a los que se ve enfrentado el docente hacen que sea difícil para este asimilar el cambio. Por una parte, el modelo tradicional de enseñanza presenta pocas variables y posee menor exigencia; en dicho modelo, el profesor desempeña su función de manera casi automática y sin inconvenientes, lo que promueve su seguridad ante en el aula. Además, esta confianza se ve reforzada por el hecho de que el docente centra más su acción en enseñar los conocimientos de su área que en generar interacciones con el alumnado, las que se limitan predominantemente a consultas relacionadas con los contenidos. Lo anterior contribuye a generar un total dominio del docente en las acciones asociadas a la enseñanza; él es el único evaluador y maneja tanto las estrategias de enseñanza como los conocimientos; por lo tanto, existirán pocas instancias en el aula que el docente no pueda controlar.

Por otra parte, en el modelo educativo centrado en el estudiante, la situación es muy distinta, ya que, en su totalidad, el proceso se orienta en las actividades que se desarrollarán y en el aprendizaje de los estudiantes. Además, los alumnos son llamados a participar y a tener un rol activo en las clases, por lo que esta interacción genera una mayor probabilidad de que existan situaciones de conflicto que el docente deba enfrentar y manejar rápidamente. Así también, la atención centrada en el rol del estudiante crea en el docente la pérdida del protagonismo en el aula y del liderazgo académico; es decir, ya no basta con los conocimientos y experiencias para guiar al alumnado, sino que las cualidades personales como la empatía, la humildad, el compromiso y la voluntad son imprescindibles para llevar a cabo una buena labor pedagógica.

Conociendo las necesidades de cambio y el origen de las exigencias impuestas a la labor del docente, es importante delimitar cuáles son las competencias y habilidades que debiese tener un profesional de la educación universitaria para planificar, ejecutar y promover adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientándose hacia la formación integral del alumnado.

En relación con la acepción de “competencia”, este es un conocimiento complejo que resulta de la integración, movilización y disposición de un conjunto de capacidades y habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados de manera eficaz en situaciones que tienen un carácter común (Lasnier, 2000: 32).

Le Boterf (2001: 5, 54), mientras tanto, opina:

“La competencia es una construcción, es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos... Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizandoo un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.). Saber actuar de forma pertinente supone ser capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables”.

Ahora bien, es posible mencionar la existencia de un amplio abanico de competencias identificables en la buena labor del docente universitario, todas vinculadas al proceso que asegura la adecuada formación del alumno y a las acciones de transmisión de un saber (conocimientos), de un saber hacer (competencias) y de un saber estar (comportamientos).

Para Molina (2011), las competencias del docente universitario pueden estar enmarcadas en cuatro momentos importantes de la gestión de la enseñanza:

1. La planificación y sistematización en el que se plantean las destrezas, se formalizan los objetivos, se organizan los contenidos, se eligen los materiales y recursos y se formula la evaluación. En este ítem se aludiría a aquellas competencias docentes asociadas a la práctica pedagógica.
2. La puesta en acción de lo planificado previamente. Aquí destacan la metodología y el uso de estrategias pedagógicas, haciendo énfasis en la motivación, tutoría y fomento de oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal; el uso adecuado de medios y materiales, el empleo de las tecnologías de información y de comunicación.
3. La evaluación que promueva la reflexión y desarrolle la capacidad crítica del alumno, así como el *feedback* que permita a los alumnos un aprendizaje autónomo. Aquí se reflejarían aquellas competencias asociadas a la didáctica que se llevará a cabo y al manejo del alumnado.
4. Por último, está la formación continua, que proporcione al docente un dominio de la disciplina científica que imparte y que, además, le permita integrar técnicas interactivas de comunicación en sus actividades. En este apartado se haría referencia a las destrezas disciplinares del docente, así como a su capacidad de actualización.

Molina (2011) señala que la reeducación permanente es un proceso indispensable en la formación docente, considerando el rol que este tiene en función de las demandas sociales y pedagógicas propias de la acción formativa. Así pues, los profesores universitarios estarían llamados no tan solo a desarrollar habilidades y destrezas óptimas para facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje, sino también a actualizar y perfeccionar constantemente sus competencias.

En una línea similar, Echeverría (2005) propone la definición del perfil de las competencias del buen docente a partir de aquellas que son una acción profesional y que pueden ser observadas desde cuatro tipos de saberes:

1. **Saber técnico:** consiste en poseer conocimientos especializados relacionados con un determinado ámbito profesional que permitan dominar como persona experta los contenidos y las tareas acordes a la propia actividad. Por ejemplo, conocer modelos teóricos de intervención en orientación e inserción profesional.
2. **Saber metodológico:** se refiere a saber aplicar los conocimientos a situaciones concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a nuevas situaciones. Por ejemplo, seleccionar tipos de intervención orientadora de acuerdo con objetivos, contextos, destinatarios y utilizar métodos e instrumentos de aplicación.
3. **Saber participativo:** se describe como el estar atento a la evolución de la sociedad, predispuesto al entendimiento entre personas, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y a demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo. Por ejemplo, trabajar en equipo de manera activa y responsable, contribuyendo a un buen clima de grupo.

4. **Saber personal:** consiste en tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las propias frustraciones. Por ejemplo, ética profesional.

En términos generales, la búsqueda del perfil del buen docente en función de las competencias, así como el propio desempeño de este profesional, debe siempre tornarse una práctica reflexiva, ya que son múltiples las variables que se deben considerar para la especificación de esta tarea en beneficio de la calidad y eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, considerando la gran cantidad de requerimientos al profesional, es imprescindible analizar y conceptualizar las demandas realizadas para determinar competencias “genéricas” y otras más “específicas” según el contexto de la institución educativo-universitaria a la que se vincule el profesor.

En resumen y considerando que, por un lado, en la gestión universitaria cada vez adquieren mayor trascendencia las competencias docentes asociadas a la calidad de la enseñanza y a la efectividad del proceso de formación y, por otro lado, existen consideraciones particulares respecto de los requerimientos que cada institución puede solicitar a sus profesionales, ya sea para orientaciones en su diseño curricular o en la ejecución de este, se reconoce como indispensable la creación de una co-construcción de un perfil docente, asociado a competencias que a cada institución le aporten en el cumplimiento de sus objetivos y en su autonomía institucional.

Particularmente en Universidad de las Américas, la Unidad de Gestión Curricular declara el perfil docente como el conjunto de características obligatorias y deseables que debe tener el profesional para impartir una determinada asignatura. Dichas competencias están asociadas principalmente a la formación profesional, a la experiencia en la disciplina y a la experiencia en el ejercicio de la docencia, lo que contribuye a determinar si el docente se encuentra validado para dictar un curso específico. Sin duda, estas consideraciones permiten garantizar la idoneidad del profesional para ser formador en la disciplina requerida; sin embargo, en lo referido a las competencias actitudinales que debiese tener quien cumpla el rol de facilitador en el proceso de enseñanza, aún no ha sido posible establecer con claridad los requerimientos bases para ser considerados dentro de lo que pudiese llamarse “perfil del buen docente”.

La presente investigación está planificada dentro de esta premisa y tiene como objeto describir el concepto de “buen docente” desde el análisis de sus competencias y según la visión de los principales actores del proceso formativo: alumnos y docentes. Esto, con el fin de clarificar cuáles son aquellas competencias que mayor valoración tienen para quienes diariamente participan del proceso de enseñanza y, de este modo, comenzar a definir de manera más integral las características necesarias que una institución de educación superior o una carrera en específico pudiese requerir para su planta profesional.

3 Metodología

La presente investigación corresponde a un estudio cualitativo, de diseño observacional y temporalidad transversal, dentro de un alcance descriptivo-exploratorio; esto, debido a que se busca caracterizar un hecho en una población en la cual no existen investigaciones previas sobre el objeto de estudio; por ende, este estudio permitirá medir la información recolectada para luego describir, analizar e interpretar sistemáticamente las características del fenómeno estudiado con base en la realidad del escenario planteado. En este caso se intenta describir aquellas características del perfil del “buen docente” identificadas por estudiantes y profesores de la carrera de Fonoaudiología de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de las Américas, sede Concepción.

4 Objetivos de la investigación

4.1 Objetivo general

Describir la percepción del concepto de “buen docente” en estudiantes y docentes de la carrera de Fonoaudiología, de la Facultad de Ciencias de la Salud de UDLA.

4.2 Objetivos específicos

1. Identificar la percepción de los docentes de la UDLA acerca del concepto de “buen docente” mediante la técnica de redes semánticas naturales.
2. Identificar la percepción de los estudiantes de la UDLA acerca del concepto de “buen docente” mediante la técnica de redes semánticas naturales.
3. Comparar descriptivamente las percepciones sobre el concepto de “buen docente” entre docentes y estudiantes de la UDLA.

5 Formulación de la hipótesis

“Existen coincidencias en las opiniones de estudiantes y docentes de la carrera de Fonoaudiología, sobre el perfil del buen docente”.

6 Descripción del instrumento

Para determinar la representación del concepto “buen docente” desde la perspectiva de estudiantes y docentes, se trabajará de acuerdo con la técnica de redes semánticas naturales. Dicha técnica de investigación social, inicialmente propuesta por Figueroa, González y Solís en 1981 (en Valdez, 2000), es una herramienta útil para el estudio de los significados que tienen ciertas palabras o expresiones en un grupo social determinado. La técnica consiste en la selección de una palabra estímulo de la cual se pretende establecer el significado otorgado por un determinado grupo, para posteriormente solicitar a los participantes definir el estímulo mediante un mínimo de cinco palabras sueltas, las que pueden ser verbos, adverbios, adjetivos, sustantivos, nombres o pronombres, sin utilizar artículos ni proposiciones.

7 Resultados

7.1 Resultados globales

De acuerdo con el cuadro de respuesta general, la población de esta investigación fue representada por 12 docentes (9,1 %) y 121 alumnos (90,9 %). Para el caso de los docentes, la población correspondió mayoritariamente a fonoaudiólogos de sexo masculino (58,3 %), con igual representación respecto al curso en que realizaban clases (25 % para cada curso). En cuanto a los alumnos, los porcentajes según el año cursado corresponden a 54 alumnos de primer año (44,6 %), 22 alumnos de segundo año (18,1 %), 15 de tercer año (12,3 %) y 30 alumnos de cuarto año de la carrera (24,7 %), mayoritariamente de sexo femenino (90 %).

7.2 Resultados específicos

Se considerarán para la presentación y posterior análisis de este ítem los resultados obtenidos en relación con el tamaño de la red (TR, valor J) obtenido, el peso semántico (valor M), el conjunto SAM (las palabras definitorias con mayores valores M) y el valor FMG para todas las palabras que conforman el conjunto SAM.

En el caso de los docentes, los 12 encuestados emitieron un total de 45 palabras definitorias para el estímulo “buen docente”, con un promedio de 7 palabras por encuesta, lo que dio como resultado un conjunto SAM compuesto por las diez palabras con mayor peso semántico, representadas a continuación:

Palabras definitorias	Peso semántico (valor M)
Responsable	52
Empático	51
Didáctico	32
Motivador	25
Competente	13
Comprometido	10
Organizado	9
Exigente	8
Claro	8
Inteligente	8

Tabla n.º 1: Conjunto SAM del concepto “buen docente”, según criterio de docentes.

Al analizar el conjunto SAM es posible identificar conceptos, considerando como primer grupo a las palabras “responsable” y “empático”, con porcentajes más cercanos al 100 %. Dichas palabras pueden considerarse descriptoras de un ámbito más bien valórico e inherentes a características personales de cada individuo, asociadas también a una conducta prosocial que, enfocada en el rol docente, puede manifestar la capacidad innata y desinteresada de ayudar directa o indirectamente ante un proceso. El segundo grupo sería el correspondiente al 61,5 % y 48 %, donde se encuentran las palabras “didáctico” y “motivador”, respectivamente. Estos conceptos hacen alusión a características inherentes al proceso pedagógico y se consideran fundamentales para la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, adquieren gran relevancia al ser primordiales en la orientación, estímulo y acompañamiento del estudiante hacia el desarrollo de los aprendizajes esperados y competencias previamente definidas. Como tercer grupo se identifican las palabras “competente” (25 %) y “comprometido” (19,2 %), que también pueden relacionarse al proceso de enseñanza, pero enfocadas predominantemente a la disciplina impartida por el docente. Finalmente, se identifica un cuarto grupo cuyos porcentajes fluctúan entre el 15,3 % y el 17,3 %; aquí se encasillan las palabras “organizado”, “exigente”, “claro” e “inteligente”. Es posible evidenciar que estas últimas palabras, más alejadas semánticamente de la palabra “estímulo”, contienen una connotación mayormente individual, asociada a características de índole personal e incluso con significados referidos a destrezas cognitivas particulares, como los conceptos “inteligente” y “claro”, si son asociados a la capacidad de estructurar una explicación en enunciados coherentes y sintéticos.

En el caso de los alumnos, los 121 encuestados emitieron un total de 181 palabras definitorias acordes al estímulo solicitado; así, de acuerdo con el peso semántico otorgado a las palabras, pudo definirse el conjunto SAM para las respuestas totales de este grupo (tabla 2).

Palabras definitorias	Peso semántico (valor M)	Valor FMG %
Empático	533	100
Responsable	449	84,2
Paciente	135	25,3
Respetuoso	120	22,5
Dinámico	66	12,3
Inteligente	59	11
Vocación	52	9,7
Comprometido	50	9,3
Tolerante	42	7,8
Organizado	17	3,1

Tabla n.º 2: Conjunto SAM del concepto “buen docente”, según el criterio de los alumnos.

Al analizar el conjunto SAM es posible identificar tres grupos de palabras, considerando como primer grupo a las palabras “empático” y “responsable”, con porcentajes más cercanos al 100 %; esta información se iguala a la obtenida en el conjunto SAM desde las respuestas de los docentes, en el que aluden a características valóricas. El segundo grupo sería el correspondiente a las palabras “paciente” y “respetuoso”, con porcentajes de 25,3 % y 22,5 %, respectivamente. Dichas palabras son consideradas con carácter valórico, asociadas a habilidades actitudinales del individuo. Además, pueden ser vistas como cualidades propias de personalidades maduras con facilidad para crear estrategias sociales que favorezcan el vínculo y la eficacia en la interacción. Como tercer grupo y final se identifican las palabras “dinámico” (12,3 %), “inteligente” (11 %), “vocación” (9,7 %), “comprometido” (9,3 %), “tolerante” (7,8 %) y “organizado” (3,1 %). Al igual que en el análisis del conjunto SAM en los docentes, se puede observar que las palabras de este grupo, más alejadas semánticamente de la palabra “estímulo”, aluden principalmente a cualidades y características personales que no necesariamente se relacionan con el ejercicio de la profesión, sino con aptitudes para enfrentar y resolver situaciones cotidianas.

Continuando con el análisis de los resultados, para establecer semejanzas y diferencias entre las opiniones de los alumnos de distintos cursos de formación, se establecieron las cuatro palabras definitorias más frecuentes para cada uno de estos grupos, lo que se expresa en la tabla 3.

Curso	Palabra definitoria	Peso semántico	Valor FMG %
1.º	Responsable	164	100
	Empático	124	75,6
	Paciente	63	38,4
	Comprometido	50	30,4
2.º	Empático	171	100
	Responsable	119	69,5
	Paciente	66	38,5
	Vocación	53	30,9
3.º	Empático	74	100
	Responsable	72	97,2
	Comprometido	27	36,4
	Respetuoso	15	20,2
4.º	Empático	164	100
	Responsable	94	57,3
	Dinámico	37	22,5
	Inteligente	32	19,5

Tabla n.º 3: Palabras definitorias del concepto “buen docente”, por curso.

Tras observar la tabla 3 se puede establecer que, para todos los alumnos, sin diferenciar el año cursado, las palabras que con mejor claridad definen el concepto de “buen docente” son “empático” y “responsable”; ambas cualidades de carácter valórico y asociadas a atributos individuales, favorecedoras del vínculo y de todo proceso de interacción comunicativa. Además, las características “comprometido” y “paciente” se observan como palabras definitorias para más de un curso; la primera de ellas se repite en primer y tercer año, mientras que la segunda, en primer y segundo año. Por otro lado, en segundo año destaca la aparición del concepto “vocación” como parámetro de un buen formador. Lo anterior puede resultar clave si se considera la motivación requerida por alumnos de ciclos iniciales para su permanencia en la educación universitaria.

Por otro lado, en tercer año de formación se agrega el concepto “respetuoso”, lo que hace referencia a otro componente valórico asociado al fomento de la interacción social y comunicativa eficiente. Finalmente, en cuarto año se agregan a las palabras definitorias con mayor peso semántico los conceptos de “dinámico” e “inteligente”, que igualmente representan cualidades individuales, aunque también pueden asociarse a la práctica docente desde la génesis de metodologías destinadas a favorecer la comprensión y el aprendizaje experiencial de procedimientos prácticos.

Esta presentación de resultados ha permitido establecer la preferencia que manifiestan los alumnos por las características valóricas al momento de definir a un “buen docente”. Además, demuestra la importancia otorgada a conceptos que, a pesar de ser considerados de índole personal o individual, como el compromiso, el respeto y la paciencia, generan repercusiones colectivas asociadas al proceso formativo de los estudiantes. Considerando lo anterior, es posible inferir que, para los estudiantes, es prioritario que los docentes ten-

gan competencias genéricas que promuevan el desarrollo interpersonal más que competencias disciplinares, lo que tendría directa relación con el logro de los objetivos formativos de los estudiantes en un espacio social de comunicación e intercambio dinámico, como lo menciona Angulo (1994).

Ahora bien, en relación con los resultados obtenidos en cada grupo encuestado (docentes y estudiantes), es posible distinguir palabras definitorias en el profesorado: los conceptos “didáctico” y “motivador” son considerados relevantes, mientras que, para los estudiantes de primer año, lo es “compromiso”; para segundo año, “vocación”; para tercero, “respeto”; y para aquellos que cursan cuarto año, “dinamismo”. Lo anterior genera la reflexión sobre cuáles son las características más relevantes que, para cada grupo de participantes del proceso de enseñanza, pueden incidir en la percepción de un “buen docente” y, por ende, de un buen proceso pedagógico. Características que, para el grupo de educadores, estarían vinculadas a la metodología asociada a la práctica pedagógica; mientras que para el alumnado de Ciclo Inicial corresponderían a conceptos vinculados a la connotación valórica que el docente manifiesta hacia la formación y disciplina; y para aquellos que cursan Ciclo Final de formación equivaldrían a conceptos de carácter personal, pero que pueden asociarse a la forma de plantear, enfrentar y resolver situaciones pedagógicas de manera colaborativa.

Finalmente, en relación con el análisis comparativo entre las percepciones de estudiantes y docentes, los resultados de la confrontación de las redes semánticas obtenidas permiten establecer que para ambos grupos las palabras definitorias claves del concepto “buen docente” son “responsable” y “empatía”. Asimismo, existen otros tres conceptos que se repiten en la definición que ambos grupos tienen de un “buen docente”: “inteligente”, “comprometido” y “organizado”. Dichas competencias, consideradas como una característica cognitiva individual, un valor adquirido en función de una labor y una capacidad inherente a la ejecución de una tarea, respectivamente, tendrían una connotación relevante a la hora seleccionar cualidades para la labor docente. Por lo tanto, sí es posible establecer semejanzas en cuanto a la percepción que estudiantes y docentes tienen respecto de lo que se considera un “buen docente”, según las habilidades intrínsecas y las competencias pedagógicas requeridas para el ejercicio de la profesión.

Conclusiones

Considerando la presente investigación y los resultados obtenidos es posible, en primer lugar, establecer una coherencia respecto de la metodología seleccionada para recopilar la información. El análisis del significado del concepto de “buen docente” a partir de redes semánticas es un hallazgo que ha permitido de manera fidedigna establecer la percepción que docentes y estudiantes tienen según la estructura mental y significancia lingüística que el concepto genera en ellos. La utilización de este recurso ha permitido establecer cuáles son aquellas habilidades y competencias que son consideradas más oportunas a la hora de definir un perfil docente idóneo.

En segundo lugar, la técnica utilizada permitió concretar el logro de los objetivos propuestos en esta investigación y dilucidar la hipótesis planteada. Así, han podido seleccionarse habilidades y competencias consideradas claves para el ejercicio docente y, además, ha podido establecerse la similitud entre las opinio-

nes que tanto los profesores como los alumnos tienen respecto a qué características consideran primordiales para catalogar a un “buen docente”. Por lo tanto, los resultados obtenidos permiten aceptar la hipótesis propuesta, considerando que existen coincidencias en las opiniones de estudiantes y docentes de la carrera de Fonoaudiología sobre el perfil del buen docente.

En tercer lugar, se puede establecer como punto relevante la preferencia que estudiantes y docentes manifiestan por características valóricas para definir al concepto estudiado. Lo anterior se basa en la mayor importancia que estos otorgan a palabras definitorias consideradas como habilidades genéricas o de índole personal por sobre aquellas que representan competencias disciplinares. Con esto se evidencia la prioridad otorgada a fortalecer el vínculo formativo en un ambiente pedagógico de intercambio social y colaborativo, para posteriormente promover el logro del proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los aprendizajes esperados.

Finalmente, es esperable que exista continuidad en investigaciones similares a la propuesta, con el objeto de incrementar y especificar la información. También se espera que la presente investigación sea un aporte para la definición de las competencias esenciales que debe tener un formador para realizar con excelencia la labor docente. Lo anterior podría considerarse como una contribución en la construcción del perfil docente que una carrera puede requerir, incluso especificando en las necesidades de cada ciclo formativo, para así favorecer el adecuado ambiente educativo en la relación docente-alumno y fomentar el alcance de los aprendizajes esperados para el posterior cumplimiento del perfil de egreso.

Referencias bibliográficas

- ANGULO, F. (1994). “Enfoque práctico del currículo”, en ANGULO, F., BLANCO L., *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Aljibe.
- BOWE, R. Y BALL, S. J. (1992). *Reforming Education and Changing Schools*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- ECHEVERRÍA, B. (2005). *Competencias de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC.
- ESTEVE, J. (2006). “Identidad y desafíos de la condición docente”, en TENTI, E. (comp.) (2006) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FIGUEROA, J., GONZALEZ, R. Y SOLÍS, V. (1981). “Una aproximación al problema del significado: Las redes semánticas”. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13(3).
- GONZÁLEZ, M. V. Y GONZÁLEZ, R. M. (2008). “Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
- LAGUNES, I. (1993). “Las redes semánticas naturales; su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos”. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 2, 81-97.
- LASNIER, F. (2000). *Reüssir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- MOLINA, G., HERNANDO, C. Y PELLICER, A. (2011). *Competencias docentes del profesor universitario en el espacio europeo de educación superior*. Universidad de Alicante. Alicante.
- MURRIETA, R. (2013). “El modelo centrado en el aprendizaje y su implicación en la formación de docentes”. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, RIDE.
- TRIGWELL, K. (2011). “Scholarship of Teacher’s Understanding of Subject Matter”. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1), 1-7.
- ZABALZA, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- (2003). *La enseñanza universitaria: formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- ZOIA, B. Y CANTO, J. (2004). “El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes”. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.