



UNIVERSIDAD NACIONAL de LA MATANZA
ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR
con mención en Gestión de la Educación Superior

Tesis de Maestría
Noviembre 2022

**"Concepciones de los/as estudiantes de las carreras del
Dpto. de Ciencias de la Salud de la UNLaM acerca de lo que
consideran un/a "buen/a docente universitario/a".**

Autor: Claudio Alberto Sánchez

Directora de Tesis: Dra. María Julia Raimundi

Prof. Dr. Daniel Martínez
Rector de la Universidad Nacional de La Matanza

Dr. Rubén Marx
Director de la Escuela de Posgrado

Mg. Alejandra Conde
Directora de la Maestría en Educación Superior

Sánchez Claudio Alberto

**"Concepciones de los/as estudiantes de las carreras del
Dpto. de Ciencias de la Salud de la UNLaM
acerca de lo que consideran un/a
"buen/a docente universitario/a".**

Tesis presentada en la Escuela de Posgrado
de la Universidad Nacional de La Matanza
como requisito para la obtención del título de
Magister en Educación Superior con mención en
Gestión de la Educación Superior

Directora: Dra. María Julia Raimundi

SAN JUSTO
2022

Índice.

Dedicatoria.....	5
Agradecimientos.....	6
Resumen.	7
Marco Teórico y antecedentes.....	8
La Universidad Nacional de La Matanza.	8
La formación pedagógica de los futuros profesionales de la Salud.	9
Los/as docentes universitarios.....	15
Las concepciones de los/as estudiantes.	18
Estudios de las concepciones de los/as estudiantes acerca de los/as docentes.	18
Redes Semánticas Naturales.....	22
Problema a abordar.....	27
Justificación.....	27
Objetivos.....	29
Objetivo General.....	29
Objetivos Específicos.....	29
Metodología.....	30
Diseño y tipo de estudio.	30
Participantes.....	30
Instrumentos.	33
Procedimiento.....	34
Análisis de datos.....	34
Resultados.....	37
Tabla de frecuencias de palabras definidoras vs. Grupo SAM. Muestra total.....	38
Resultados discriminados por carrera.....	40
Resultados discriminados por año de cursada.	42
Resultados discriminados por género.	43
Resultados discriminados por rangos etarios.....	43
Discusión.....	46
Limitaciones y direcciones futuras.....	50
Conclusiones e implicaciones prácticas.....	51
Referencias.....	52
Anexos.....	58

Dedicatoria.

A aquellos grandes hombres que no pude homenajear en vida, donde quiera que se encuentren...

Suboficial Mayor (R) Carlos Alberto Sánchez (mi padre).

Al payaso Pipón (mi padre).

Sr. Claudio Antonio Lamelas (mi abuelo).

Sr. Rubén Raúl Seivane (mi padrino).

Dr. René Gerónimo Favaloro.

Prof. Dr. Víctor René Nicoletti.

Cr. Vicente Ángel Finelli.

Sr. Aldo Zavagnini.

Sr. Edgardo José Patacca.

Sr. Pedro Juan Forcinito.

A todos nuestros héroes de Malvinas.

Y a la mujer que más amé en mi infancia, mi abuela Juana.

Agradecimientos.

A la Universidad Nacional de la Matanza, mi segundo hogar desde el año 2012. A Bárbara Bondarczuk quién me recomendó como docente, a Graciela Areces, quién cometió la locura de designarme referente de “Educación para la Salud” en la Licenciatura en Nutrición, y a Graciela Brito, quien, desde la coordinación de la carrera, impulsa el crecimiento de todo el cuerpo docente. A todos mis equipos y colegas docentes de todas las carreras, por todo el aprendizaje compartido; especialmente a María Victoria Saez y Luciana Lind por su trabajo incansable y su amistad de tantos años. Y a los/las estudiantes, nuestra inspiración constante.

Al Departamento de Ciencias de la Salud, sus autoridades, coordinadores de carrera y personal administrativo; en especial a Matías Palavecino por su amistad y ayuda de siempre.

A la Secretaría de Ciencia y Tecnología, por haberme otorgado la beca “Formando UNLaM”, y al gremio ADUNLaM por el acompañamiento y apoyo a todo el cuerpo docente.

A la Escuela de Posgrado, en especial a Alejandra Conde, directora de la Maestría, por haber comprendido todas las dificultades que me tocaron y me tocan atravesar en los últimos años. A todos los/las profesores/as que aportaron su conocimiento y experiencia a mi formación.

A Beatriz Ravanelli, por seguir siendo tan importante en mi trayecto académico y personal.

A mis compañeros/as de Maestría de la cohorte 2013, en especial a Dorina Mecca y Daniel Pontoriero, quienes me apoyaron en todo momento para que finalmente esta entrega fuera posible. A Alejandro Tcharykow, un baluarte en tiempos de pandemia, y a José Ángel Ibarra, mi “consejero institucional” en UNLaM.

A la Universidad Nacional de Avellaneda, mi segundo hogar académico. Mi agradecimiento especial a Daniel Pallarolla, por haber aceptado que sea parte de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte en tiempos que dirigía la carrera; y a Enrique Piastrellini, actual director, por su plena confianza en mi labor. También a mis colegas docentes, a los/las estudiantes, y a todo el personal de la UNDAV.

A María Julia Raimundi, mi gran amiga y directora de Tesis, por ser referente indispensable desde que dirigió mi tesis de Licenciatura en el año 2010, y todavía seguir aguantándome; y al Ing. Juan Ojeda, quien fue vital en el tratamiento de la información y la entrega en tiempo y forma de este trabajo.

A Johanna Belén Mena, por ser parte de mi vida y permitirme cambiar la suya...

A Laura y Willy, mi psicóloga y mi profe, por haberme rescatado en Mayo del 2020.

Al deporte, especialmente al Voleibol, por haberme salvado la vida. A cada entrenador/a y maestro/a, a cada colega, a cada miembro de los cuerpos técnicos y médicos que tuve la suerte de integrar. A todos los jugadores y las jugadoras que han pasado por mi vida, primero como compañeros, luego como entrenador y/o coach y hoy como nutricionista. Y por haberme dado dos hermanos, Ana Lía Ceola y German Tubio; y un gran maestro, Daniel Tarando.

A Maru, mi esposa, por haberme dado lo más importante que tengo en la vida, mis hijos. Y por el apoyo en todos los cambios de mi vida profesional de los últimos 23 años.

A Guille y Juano, mis hijos, por ser mi fortaleza y mi debilidad. Mis motores fuera de borda. Mi energía. Mi más profundo orgullo. Sin ellos, nada sería posible...

A Betty, mi madre, por ser incondicional en todo lo que he emprendido, y por amar y cuidar a mis hijos desde que nacieron. A Mercedes, mi madrina, luz y energía en momentos sombríos.

A Pipón, mi padre, por haberme pintado la cara y la vida... A Tati, por todo lo compartido y por cuidar a mi viejo hasta que decidió irse...

A mis amigos/as, simplemente por serlo.

A mí mismo, por seguir luchando a pesar de todo...

Resumen.

El propósito de esta investigación fue conocer las concepciones de los/as estudiantes de las carreras del Dpto. de Ciencias de la Salud de la UNLaM, sobre lo que consideran un/a "buen/a docente universitario/a". La muestra estuvo constituida por 357 estudiantes (77.87 % de género femenino y 22.13 % de género masculino), de las carreras de Enfermería ($n = 64$), Kinesiología ($n = 100$), Medicina ($n = 72$) y Nutrición ($n = 121$). Para la recolección y el análisis de los datos se utilizó la técnica de Redes Semánticas Naturales, presentándoles como concepto estímulo "buen docente universitario", permitiendo acceder al mundo conceptual de los/as estudiantes y a sus redes de significación. Se solicitó consentimiento, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos. Como resultado emergieron un total de 3353 respuestas de palabras definidoras, lo cual implica un promedio de 9.37 palabras por estudiante. Se obtuvieron 352 palabras definidoras (Valor J). Dentro de las 10 palabras (Grupo SAM) con mayor peso semántico (Valor M), se encontró un primer núcleo con las dos palabras más relevantes: "respetuoso" (FMG 100%) y "comprensivo" (FMG 92.3%). Un segundo núcleo compuesto por tres palabras: "paciente" (80.1%), "empático" (76.5 %) y "responsable" (76.4%). Un tercer núcleo compuesto por 2 palabras: "amable" (58.1 %) y "didáctico" (54.5%). Un cuarto y último núcleo compuesto por las 3 palabras con menor valor FMG dentro del grupo SAM: "claro" (44.6%), "atento" (43.4%) y "motivador" (42.9%). Se concluye que los/as estudiantes valoran especialmente actitudes personales, habilidades/competencias socioemocionales y conductas prosociales, por encima de las netamente académicas y disciplinares.

PALABRAS CLAVE: Estudiante universitario/a; Docente universitario/a; Redes Semánticas Naturales; Ciencias de la Salud

Marco Teórico y antecedentes

La Universidad Nacional de La Matanza.

La educación universitaria en Argentina ha tenido diferentes respuestas ante la demanda de mayor acceso e inclusión estudiantil. En algunos momentos de la historia la definición de las políticas de acceso ha sido establecida por los niveles de decisión macro políticos quedando así las universidades subordinadas a tales medidas. Por otra parte, la calidad constituye una dimensión incorporada a la agenda universitaria argentina (Mancebo & Goyeneche, 2010).

La Universidad Nacional de La Matanza (en adelante UNLaM) enarbola a la educación superior como "el motor de la igualdad social y el crecimiento personal y comunitario", influyendo sobre la calidad de vida de miles de personas. En la actualidad, la UNLaM supera ampliamente los/as 60.000 estudiantes que, junto a administrativos/as, personal docente y no docente, intenta mantener vigente aquellos valores fundacionales de 1989. Ubicada en el conurbano de la Provincia de Buenos Aires, emplazada en el distrito de La Matanza con más de 2.000.000 de personas, de territorio mixto, con elevadas asimetrías en cuanto a condiciones de desarrollo social y económico y con claras limitantes de la población al acceso a espacios culturales. Según su Rector, Dr. Daniel Martínez "La Universidad Nacional de La Matanza ha sido pensada y concebida como un agente transformador de la realidad local y nacional" (Torreta, 2010).

La Universidad se encuentra ubicada en el cordón urbano que rodea la Capital Federal de la Provincia de Buenos Aires, teniendo características socio demográficas muy variadas. El nacimiento de esta universidad es consecuencia directa de la conjunción de realidades e intereses locales, habida cuenta de que el área de su emplazamiento la ubica en uno de los espacios más importantes del país, desde el punto de vista demográfico, político y económico. La Visión de esta Universidad es ser una respuesta a las demandas concretas de la comunidad local, un modelo de excelencia tanto dentro del sistema universitario nacional como un punto de referencia para los centros de estudios superiores del ámbito internacional (UNLaM Institucional, 2015).

El centro de estudiantes de la UNLaM fue creado en agosto de 1994, siendo el organismo que representa a los/as alumnos/as en la Universidad y dentro de las tareas fundamentales que

desarrolla son (UNLaM Institucional, 2015): representar al alumnado, otorgar becas de apuntes y de comedor a aquellos/as alumnos/as con dificultades socioeconómicas, proveer apuntes a precios accesibles, organizar una base de datos para una bolsa de trabajo y pasantías entre otras.

En el año 2011, a partir de la fundación del Dpto. de Ciencias de la Salud, se establece como objetivo la creación de 4 carreras: Medicina, Enfermería, Kinesiología y Nutrición. El Plan de Desarrollo de estas carreras dentro de la Región nace con el propósito de garantizar la formación de profesionales universitarios/as de la salud, con estándares de formación académica insertos en la estrategia de Atención Primaria de la Salud, en un modelo formativo que tenga en cuenta las bases de las leyes del ejercicio profesional hoy vigentes, en el ámbito de la Ley Nacional de Educación Superior N°24521, la Ley Nacional del Ejercicio de la Medicina, odontología y actividades auxiliares N°17132 y Ley provincial del ejercicio profesional para Dietistas, Nutricionistas-Dietistas y Lic. en Nutrición N°11659. (Dpto. de Ciencias de la Salud - UNLaM Institucional 2015).

La creación del departamento y las carreras en la UNLaM se presenta como respuesta a la creciente demanda educativa y sanitaria regional, de formación y capacitación de profesionales comprometidos/as con las nuevas problemáticas del contexto actual. Es necesaria la formación de profesionales con una adecuada educación en Atención Primaria de la Salud porque esto está estrechamente relacionado con un mejor nivel de salud poblacional (Conferencia de Alma Ata. Capacitación de recursos sanitarios, 1978).

El objetivo primero es la formación de profesionales idóneos/as y competentes con alta calificación profesional, sentido de servicio sociosanitario, en un marco de pleno derecho a la salud, donde los valores profesionales puedan aprenderse desde el ejemplo cotidiano, desde la educación, la práctica concreta y el marco regulatorio universitario regional (Dpto. de Ciencias de la Salud - UNLaM Institucional, 2015).

La formación pedagógica de los futuros profesionales de la Salud.

Si se reflexiona sobre la evolución histórica más reciente, del antiguo concepto de salud biologicista del siglo XIX que entendía a la salud como "ausencia de enfermedad o invalidez", a partir de 1946 la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS) dejó formalmente de lado aquella conceptualización restringida, entendiendo de manera integral

que la salud es “el completo estado de bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedad”. Esta nueva definición, aunque representa un concepto estático y bastante utópico, fue un verdadero salto de calidad, hacia una visión positiva, integral (incluyendo a lo mental y lo social), y fundamentalmente humanizadora, incorporando el criterio de bienestar (Mora & Araujo 2008).

Más allá de que este concepto ha ido evolucionando e incluyendo nuevas dimensiones, existe un consenso muy amplio acerca de que la salud constituye un fenómeno integral en el que lo físico, lo psíquico y lo social están presentes como aspectos inseparables (Serrano González, 2002; Quesada, 2004; Universidad de Costa Rica, 2004; Revel Chion, 2015). De la misma forma, se deja de lado el criterio dicotómico salud-enfermedad propio del pensamiento moderno, reconociendo la inexistencia de una frontera nítida y clara entre estos términos. Por el contrario, se percibe a la salud como una condición gradual y variable y a la enfermedad como un factor que incide en la salud de las personas y no un estado absoluto, opuesto a salud. Por lo tanto, se concibe que la salud y la enfermedad forman parte de un mismo sistema: el complejo y dinámico proceso salud-enfermedad (Colomer & Alvarez, 2010).

A partir del cambio en el patrón de morbi-mortalidad hacia las Enfermedades Crónicas no Transmisibles (en adelante ECNT) y la consecuente evolución del concepto de salud descrita anteriormente, se fue reconociendo la necesidad de un cambio de paradigma en el accionar del/la profesional de la salud en cuanto a su enfoque ideológico y metodológico, teniendo en cuenta la importancia de la formación pedagógica dentro de la currícula de las carreras que transitan (Davini, 1992), ya que:

- Toda práctica pedagógica se asienta —de manera consciente o inconsciente— en determinados supuestos respecto del significado que tiene enseñar y aprender.
- Toda acción pedagógica supone la opción —implícita o explícita— de un determinado modelo de enseñanza-aprendizaje.
- Toda práctica de capacitación produce ciertos efectos, algunos de ellos explícitamente buscados y otros implícitos, muchas veces no previstos o deseados.

En el año 1989, la Dra. María Cristina Davini a pedido de la Organización Panamericana de la Salud y la OMS, aporta un documento donde describe tres modelos pedagógicos comunes a la labor cotidiana de los profesionales de la salud, argumentando que estas pedagogías deberían incluirse desde el momento de su formación (Davini, 1989). Al conocer estos tres modelos

pedagógicos (transmisión, adiestramiento y problematización), cada profesional podría adaptarlos según las necesidades de cada intervención.

En la “Pedagogía de la Transmisión”, el protagonismo principal recae netamente sobre el/la educador/a, mientras que el/la educando/a cumple un rol mucho más pasivo; con base en la teoría conductista del aprendizaje, su actividad se limita inicialmente a la copia mental de las informaciones que le son presentadas. Este modelo se relaciona con estilos de comunicación directivos, en los que el/la emisor/a es el/la que tiene el saber y es quien tiene la responsabilidad de indicar las acciones a seguir y/o las prescripciones a adherir. Se establece una relación de dependencia que refuerza la pasividad del/la que aprende. Puede ser útil para transferir un número considerable de informaciones en un lapso de tiempo relativamente corto. Suele ser de carácter meramente expositivo y propicia una relación pedagógica verticalista, resaltando la diferencia entre los actores.

La “Pedagogía del Adiestramiento” parte de un modelo de enseñanza personalizada que guarda estrecha relación con la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura (Woolfolk, 2010), basada en la imitación y el modelado. Es muy utilizado en el aprendizaje de procedimientos y técnicas específicas. Su objetivo principal es lograr la eficiencia y suele seguir los siguientes pasos:

- Estudio de la tarea: de alguna manera el/la educando/a recibe de manera precisa la información que necesita incorporar. Puede ser a través de una comunicación verbal, escrita, audiovisual, etc. Se le presentarán las indicaciones de manera ordenada jerárquicamente y secuenciada en tantas partes como se crea que necesite. Las operaciones nuevas serán detalladas individualmente.
- Demostración de la tarea: el/la instructor/a muestra cómo “hacer” o “seguir” las indicaciones recibidas en el paso anterior. Si se utiliza una grabación, el/la aprendiz tendrá la ventaja de poderla reproducir cuantas veces quiera de manera asincrónica.
- Ejecución de la tarea: el/la educando/a intenta reproducir lo demostrado por el/la educador/a, intentando una retroalimentación continua por parte del/la educador/a. Se busca la independencia progresiva del que aprende.
- Evaluación de la tarea: esta es una fase que ocurre permanentemente, no se trata de una fase final. El feedback continuo es una de las claves del éxito de este modelo. El/La

“instructor/a” interviene para corregir cuando lo considera necesario. Se estimula también la autoevaluación, pero el error es visto como algo negativo que hay que eliminar.

De la misma manera que con el modelo de transmisión, se refuerza la dependencia del/la educando/a con respecto del/la educador/a, debiendo recurrir a su experiencia cada vez que le resulte necesario. Del mismo modo, la unidad de relación pedagógica es individuo-individuo, y responde a la asimetría. No desarrolla la creatividad ni la iniciativa del/la que aprende, solo busca la precisión en la repetición de la tarea.

En la “Pedagogía de la Problematización”, los/las educandos/as se convierten en el soporte principal del aprendizaje y fuente de conocimiento. El/La docente cumple el rol de guía, facilitador/a, orientador/a y, muchas veces, en inspirador/a del proceso. En palabras de Davini (1989) “no se trata de una transmisión de conocimientos que interesa solamente a las áreas intelectuales de la personalidad, sino de una interacción de experiencias entre los sujetos que hace entrar en juego tanto el nivel consciente de sus conocimientos como la afectividad y la psicología profunda” (p. 14). Trabaja con lo intelectual y lo afectivo indisolublemente, fortaleciendo el compromiso social y profesional. También conocida como la “pedagogía de la pregunta”, esta mirada con bases cognitivistas y sociales constructivas promueve la práctica reflexiva. El trabajo colaborativo y la discusión proactiva y solidaria hacen que el trabajo en equipo sea posible, siendo el conocimiento teórico la vía para detectar los problemas de la práctica y transformarla. Este último modelo pedagógico es el que se promueve desde los equipos docentes que integramos, intentando desde la práctica reflexiva continua, convertirnos en guías y facilitadores del conocimiento, en el trayecto académico de los/las estudiantes.

Las carreras de la salud en Argentina, en los 20 últimos años, han presentado una gran demanda por parte de los/as estudiantes. Esto provocó una ampliación obligatoria de los cuerpos docentes de las universidades, en pos de conseguir expertos/as de cada rama, pero sabiendo que su formación pedagógica muy posiblemente fuera escasa o nula (Jara & Mayor-Ruiz, 2019). La necesaria construcción de una “identidad docente”, en una cultura muchas veces desconocida, encuentra como contrapartida la imposibilidad de acceder a cualquier tipo de formación pedagógica específica dentro de las áreas en cuestión.

A nivel general, en cuanto a la formación de profesionales de cualquier área, los modelos pedagógicos pueden organizarse y clasificarse de diferentes formas, según la visión del autor

que realice el trabajo (Flores Talavera, 2019). La mirada contemporánea exige un cambio de enfoque en el estilo docente, mucho más cercano a los/as estudiantes, con habilidades socioemocionales desarrolladas e inspirando autonomía desde su caminar académico diario. Tal como lo muestra la autora (Figura 1), el modelo antiguo responde a pedagogías conductistas y expositivas con foco en los saberes y contenidos, mientras que el modelo contemporáneo problematiza la educación, poniendo al estudiante en un papel protagónico, integrando su ser integral en un proceso liberador.

Figura 1

Intentos de clasificación de los Modelos Pedagógicos		
Polos - extremos de la categoría		Categoría
Antiguo	Contemporáneo	Temporalidad histórica
Pasivo	Activo	Papel del sujeto
Tradicional – Reproductor del conocimiento	Renovador - Liberador - Emancipador	Fin de la educación
Exógeno - Concebirlo como objeto	Endógeno - Concebirlo como sujeto	Concepto de alumno
Directivo - autoritario	Flexible- dinámico	Concepto de enseñanza
Controlador, omnisapiente	Creativo, espontáneo, guía, orientador, investigador	Papel del maestro
Pedagogía del saber - Énfasis en el contenido y el producto	Pedagogía del ser énfasis en el proceso y en las emociones	Orientación al conocimiento
Pretende la individualización - Desarrollo de capacidades individuales	Pretende la socialización - Integración al contexto social	Énfasis de la educación
Modelos conductuales; de procesamiento de la información	Modelos sociales, personales	Tipo de trabajo y relación

Fuente: Elaboración de Flores-Talavera, 2019

En las ciencias de la salud, paulatinamente se ha intentado pasar de un concepto de educación centrado en el/la docente a uno centrado en el/la estudiante; donde las ciencias básicas se integran con la clínica constantemente y durante todo el trayecto académico. La evaluación sumativa intenta transformarse en formativa, dónde el mismo estudiante va adquiriendo un pensamiento científico y crítico, juntamente con otras destrezas y actitudes. La búsqueda de una educación donde la enseñanza de valores y actitudes se vuelvan tan importantes como la de los conocimientos y habilidades. A su vez, esto ha puesto de manifiesto problemas en el proceso evaluativo de los/as alumnos/as y ausencia de evaluación adecuada del proceso de formación médica (Haddad, 1986).

A su vez, Carli (2012) problematiza sobre las realidades que ofrece la "vida universitaria", sobre la propia "visibilidad" de esta representación en particular. El concepto de "experiencia

universitaria" invita a concentrarse en las prácticas de los individuos que transitan la universidad, sus pensamientos y reflexiones en cuanto a lo transcurrido, sin dejar de lado la subjetividad de esos relatos ni tampoco el contexto histórico-social que los determina. Sostiene como extremadamente necesario el explorar el tránsito de los/as estudiantes por la vida universitaria, apoyándonos en la sensibilidad de lo que ocurre en el día a día, así como también a la pertenencia que puedan ir desarrollando por la universidad que los nuclea como futuros/as profesionales. Para esto, explorar la cultura institucional se torna relevante, pudiendo descubrir esos "mundos culturales particulares".

La complejidad del trabajo docente está dada precisamente por la heterogeneidad de cada grupo, sus diferentes historias e intereses, y por las diferencias que fueron construidas tanto en su trayectoria educativa como familiar. Entender las diferencias es entender la riqueza humana, y aprender a trabajar entre diferentes tiene fuerza educativa y moral. Experimentar y aprender con sentido moral, solo se logra cuando aprendemos a vivir, convivir y gozar con nuestros pares, iguales y diferentes a cada uno de nosotros (Litwin, 2008).

Haciendo visible esta complejidad a la que nos estamos refiriendo, encontramos en palabras de Carli (2012) esa primera motivación que nos llevó a pensar en el tema del presente trabajo: ese paralelismo anacrónico entre profesores/as y estudiantes en su vida cotidiana en las universidades públicas, debatiéndose entre valores, prácticas y estilos del pasado y del presente, coexistiendo diferentes discursos y experiencias generacionales. Considerando a la universidad como una institución de formación, es tan importante el vínculo que se establece con el conocimiento, en el encuentro de los/as estudiantes con distintas generaciones de profesores/as y con sus pares generacionales.

Este encuentro incluye la relación, por parte de los/as estudiantes, con la autoridad de los/as profesores/as. Pierella (2014) invita a comenzar desde las propias trayectorias universitarias, recuperadas a través de entrevistas a estudiantes que están prontos a finalizar sus carreras. En su exploratoria buscando ese "perfil docente" que se caracterice como "facilitador" de un camino por lo menos sinuoso, el concepto de "autoridad" puede movilizar varias inquietudes dentro del mundo académico. La noción de "trayectoria" expresa la articulación entre el pasado incorporado por los sujetos y las experiencias de socialización vividas, las condiciones socioculturales, las propuestas y oportunidades educativas, y las propias elecciones y decisiones (Ramírez, 2009). Se considera muy importante rescatar esas figuras que los/as estudiantes reconocen como "autoridades", aquellas personas que se han tornado muy

importantes en cuanto a su proceso de formación. Este punto tiene correlación directa también con la búsqueda de "ese perfil docente", que quizá desde materias transversales en las disciplinas de salud, puedan dejar esa "huella" positiva dentro de su formación profesional.

El mismo momento del ingreso a la universidad, enfrenta a los/as estudiantes con nuevos modelos o fuentes de identificación, nuevos discursos que pueden provocar el alejamiento de los/as referentes anteriores que le conferían su sostén identitario. Y esto en medio de una "mezcla social" que pareciera haberse debilitado en otros espacios normativos. Tanto en el momento del ingreso, cómo en el arribo de las afiliaciones institucional e intelectual, la figura del otro ocupa un lugar crucial para mitigar la sensación de angustia que suele producirse en los primeros tiempos (Carli, 2012).

Para los/as estudiantes, el mundo docente también se presenta como una mezcla de razas y conceptos preconcebidos. Es más, los/as mismos/as estudiantes hablan de la ruptura de un imaginario construido sobre los/as docentes, en relación con el "habitus" esperable de un profesor mucho más formal y distante, y no la sorpresiva aparición de aquellos/as "personajes" que intentan romper las clásicas barreras de asimetría. Los/as estudiantes destacan la importancia del acortamiento de las "distancias jerárquicas", refiriéndose a "profesores/as accesibles", "vínculos cercanos", "que te traten como a uno más"... Y aquellos/as que tienen otro tipo de acercamiento desde otras bases relacionales como las agrupaciones estudiantiles, destacan que relacionarse con los/as docentes en otro ámbito diferente al áulico, es un plus muy valorado dentro de su formación (Pierella, 2014).

Algunas investigaciones educativas de los últimos años, centralizadas por la Universidad de Harvard, mostraron que existe un vínculo directo entre el aprovechamiento de los aprendizajes y la calidad y cantidad de tiempo de comunicación entre el/la docente y el/la alumno/a (Casalla & Hernando, 1996) (BMA, 2006).

Los/as docentes universitarios

Cayetano De Lella (1999), plantea la posibilidad de que los/as profesores/as universitarios/as pueden provenir de una formación que sostuviera un modelo "hermenéutico-reflexivo", que se desenvuelve en una cotidianeidad compleja, intentando enfrentar desde su propio expertise, valores y creatividad, situaciones imprevisibles que muchas veces piden de

soluciones inmediatas, en el "aquí y ahora". Es decir, una mezcla entre su inteligencia emocional con indagación teórica, imposible para alguien que no ha desarrollado las habilidades sociales que lo habiliten a lidiar con esas situaciones. El modelo hermenéutico-reflexivo pretende formar un/a profesional comprometido con valores propios y con competencias polivalentes.

Pierella (2014) considera que el encuentro con "referentes autorizados/as" es un factor de peso en el proceso de afiliación a la institución y en la constitución de sus identidades profesionales. Este proceso de reconocimiento tiene dos pilares fundamentales, que los/as estudiantes refieren en sus experiencias de autorización: la posesión del conocimiento especializado y las formas de transmitirlo. Revalorizan esos aspectos transferenciales que tienen que ver con relaciones no solo con el objeto, sino también con el/la sujeto que aprende. Destacan la "anticipación" como indicador de compromiso y responsabilidad, la organización, "gente comprometida con su oficio", la "explicación" y la predisposición a contestar preguntas, el buen uso de ejemplos y anécdotas; en suma, la "forma" en que se dicta cada materia es inseparable de su contenido (Pierella, 2014).

Litwin (2008), plantea la necesidad de que los/as profesores/as ocupen parte de su tiempo diario reflexionando sobre sus propios valores personales, sobre como involucrar a los/as estudiantes con una mayor sensibilidad hacia los problemas ajenos, y sobre cómo llevar adelante de la mejor manera, la educación en valores dentro del aula.

Morales Vallejo (1998), discutiendo sobre la relación profesor/a-alumno/a en el aula, invita a reflexionar sobre la importancia de esta relación, y apoya cuestiones que venimos puntualizando, a saber:

- ✓ El aprender no es un proceso meramente cognitivo, sino que también es un proceso emocional. Ansiedades, miedos, incertidumbres, que el/la estudiante se sienta incómodo/a o tal vez ignorado/a, no favorecen un "aprendizaje serio, internalizado y duradero".
- ✓ La motivación, el sentirse valorado/a por los demás, la autoconfianza, el sentirse capaz, serían las llaves del éxito.... Y todo este aprendizaje se vive en las relaciones entre docente y estudiantes, y entre los propios pares.
- ✓ Esta dimensión emocional, no puede ser olvidada si se piensa en un aprendizaje eficaz.

- ✓ No solo se trata de aprendizaje convencional, sino también la transmisión bidireccional de valores, actitudes y modelos de identificación.
- ✓ La clave parte en "creer" en los/as estudiantes, y que ellos/a lo perciben, y por eso el protagonismo de la comunicación en esta relación.

Ya en 1985, Harris y Rosenthal, indicaron que en presencia de este tipo de circunstancias y creencias se crea un clima socioemocional más cálido, hay más interacción entre los actores, el feedback se torna más orientador y de alguna manera se les enseña más, se les dan más oportunidades. Esto coincide exactamente con el modelo pedagógico de la "problematización", planteado Davini (1989), en una de sus obras más representativas en cuanto a la educación de los profesionales de la salud. Allí plantea que el/la docente es más un estimulador/a, orientador/a y catalizador/a, que instructor/a. Davini (1989) denomina a este tipo de enseñanza como "formación en profundidad". Esta línea pedagógica tampoco es considerada como revolucionaria, ya que parte de sus orígenes se encuentran en la "mayéutica socrática", invitando a pensar las prácticas de manera colectiva, cooperativa y solidaria. Este tipo de enfoques trabajan con lo intelectual y lo afectivo indisolublemente, fortaleciendo el compromiso social y profesional de los/as estudiantes, siendo esto una de las características más importantes del perfil profesional buscado por la Universidad Nacional de la Matanza. En la misma obra, la autora menciona que este tipo de acercamientos y modalidades pedagógicas, han cobrado real importancia en América Latina a partir de la obra de Paulo Freire (2005).

La propuesta de Freire en "Pedagogía del Oprimido" (2005), parte de pensar la educación como un suceso cotidiano, dónde el conocimiento se cultiva de múltiples maneras, y en dónde educadores/as y educandos/as aprenden de manera bidireccional a partir de una comunicación sincera y eficaz. Lo intenta explicar como una "concepción problematizadora" que necesita superar la contradicción educador/a-educando/a, ya que los hombres y las mujeres se educan entre sí de manera continua. Promueve la "educación liberadora" como un acto cognitivo, dónde se pueda pensar y revisar los contenidos, pero superando la división existente entre el educador/a y el educando/a. El dejar de lado la mirada unidireccional de la educación contribuirá a la educación integral de ambos/as, ya que todos/as tienen cosas para ofrecer y aportar a la enseñanza, dentro del intercambio educativo.

Las concepciones de los/as estudiantes.

Para Thompson (1992), las concepciones de los/as alumnos/as designan una estructura mental de carácter general, que incluye creencias, conceptos, significados, reglas, imágenes mentales y preferencias conscientes e inconscientes. Las concepciones aparecen vinculadas a las representaciones cognitivas y a las creencias que los individuos nos formamos de la realidad (Da Ponte, 1999; Thompson, 1992).

Asimismo, de Giordan et al. (1996) emerge la idea de que “las concepciones, ni simples recuerdos, ni reflejos de los contextos, sino que se conciben más como producciones originales o, mejor, como un universo de significados construidos por el que aprende, en el que se ponen en juego saberes acumulados, más o menos estructurados, próximos o alejados del conocimiento científico que les sirve de referencia” (p. 3).

Si nos enfocamos en el aprendizaje, "llamamos concepciones a esas ideas más bien tácitas, para subrayar que son formas de pensar de las que nos valemos para dar cuenta del aprendizaje" (Aisenson et al., 2007). Independientemente de que estas concepciones sean próximas o muy distantes de las teorías científicas, cumplen importantes funciones predictivas a la hora de aprender (Munizio & Pozo, 2001).

Las concepciones engloban teorías y representaciones, como también creencias y conocimientos: son la fusión de lo que valoramos (creencia) y sabemos (conocimiento) (del Puy et.al, 2006) o, simplemente son una construcción mental de los sujetos en relación con las experiencias sensibles que tienen con sus contextos (Pechorroman & Pozo, 2006). Scheuer y Cruz (2010) definen a las "concepciones" como esas representaciones o conjunto de creencias, muchas de ellas implícitas o no del todo conscientes, que cumplen funciones predictivas y orientativas en las conductas humanas y que configuran las prácticas de las personas.

Estudios de las concepciones de los/as estudiantes acerca de los/as docentes.

Varios/as autores/as eligen a los/as estudiantes como los/as actores que aportarán, desde sus narrativas, aspectos de la cultura institucional dónde se desenvuelven cotidianamente. Invitarían a una construcción que contemple las experiencias socio culturales

y la vida cotidiana de la Universidad desde la mirada de sus protagonistas. Esta es "la mirada" que pretende valorizar este trabajo, explorando las "verdades" del/la estudiante de hoy, sus necesidades e inquietudes, sus concepciones y motivaciones. Creemos fervientemente, que este es un punto de partida ineludible en cuanto al perfil profesional de aquellos/as que tendrán la responsabilidad de "guiarlos/as" en el camino del conocimiento académico: nosotros, los/as docentes universitarios/as.

Un estudio realizado por Universidad Complutense de Madrid, a partir de la película "El Club de los poetas muertos", se concluyen las siguientes características con las que los/as alumnos/as muestran su acuerdo: "Que el profesor sea amigo, comprensivo, innovador, alegre, divertido, con creatividad, que enseñe a los alumnos a conocerse, que desarrolle las aptitudes de cada alumno, que busque formas de dar clase fuera del aula, que el clima en el que se desenvuelvan sea festivo" (García de León, 1992).

Vázquez y Navarro (1995), a partir de la pregunta ¿Cuál te gustaría que fuera tu profesor ideal?, obtuvieron información acerca de las características, la mayoría en cuanto a su personalidad, que los/as estudiantes resaltaban de sus profesores/as, sin encontrar diferencias significativas entre sexos y edades de los encuestados. El modelo de profesor/a ideal debería ser justo, tener sentido del humor, expresividad, escucha, ser comprensivo, paciente, ordenado, ver el lado divertido de la vida en la interacción con los alumnos, comunicarse con claridad y sin ambigüedades, máxima expresividad, saber escuchar con paciencia, ponerse en lugar del otro, empatía por parte del profesor, y no levantar la voz.

Reboloso Pacheco y Pozo Muñoz (2000) definen, a partir de su análisis, dimensiones relacionadas a las características que definen a un "buen" profesor para sus alumnos. Estas dimensiones serían "competencia docente", "estilo de relación", "personalidad" y "apariencia física". Describen un/a profesor/a que debería: "Poseer conocimientos y estar informado, transmitir los conocimientos de forma clara, ser competente en la labor docente, estar documentados, tener facilidad de palabra, ser experto, ser organizado, ser eficaz, ser inteligente y con capacidad de síntesis, saber escuchar, accesible, sociable, motivador, comprensivo, justo, despierto, objetivo, seguro, activo, elegante y atractivo". En este estudio también se exploraron las concepciones de los/as profesores/as y se encontraron características muy semejantes. Como principal diferencia, en cuanto a la labor docente propiamente dicha, el cuerpo docente destacó en primer lugar el atributo "justo", mientras que los/as estudiantes destacaron la "facilidad de palabra".

Sonia Casillas Martín (2006), haciendo un recorrido por el estado del arte, describió las percepciones que tienen los/as alumnos/as y los/as profesores/as sobre el/la “buen docente universitario”. La mayoría de los/as alumnos/as perciben como características de los “buenos” profesores/as las relacionadas con la carga de trabajo adecuada, una evaluación justa, buena organización y estructura de la materia, buenas habilidades interpersonales y comunicación con los/as alumnos/as. En general, los/as alumnos/as se refieren a las características de dos tipos: didácticas y afectivas o de personalidad del profesor/a. Los/as profesores/as tienen percepciones según las cuales consideran “buen” profesor/a a la persona que toma en serio al alumno/a, imparte el curso con normalidad, es muy exigente consigo mismo/a en el trabajo, desarrolla procesos de pensamiento en sus alumnos/as y tiene capacidad intelectual para interactuar con sus alumnos/as.

Casero Martínez (2010) realizó un trabajo que contribuyó a esclarecer la idea de “buen profesor universitario”, pero desde la perspectiva del alumnado a través de cuestionarios cualitativos en una primera fase, y grupos de discusión en la segunda, con alumnos/as de las facultades de educación, ciencias y economía. Encontró que la dimensión “trato y respeto” se encuentra muy presente en todos los/as estudiantes, expresándola como una condición necesaria “sin posibilidades de equívoco conceptual”.

Gargallo Lopez y colaboradores (2010), realizaron una investigación de 3 años que estudió la influencia de los modos de enseñar y evaluar de los/as profesores/as universitarios/as en los modos de aprender de los/as estudiantes con los/as que ellos/as trabajaban y en su rendimiento. A través de entrevistas en profundidad a 50 estudiantes de las tres universidades de la ciudad de Valencia, España (dos públicas: la Universidad de Valencia y la Universidad Politécnica de Valencia y una privada, la Universidad Católica de Valencia), aportaron que las 3 cualidades personales del/la profesor/a que merecen el mayor refrendo de los/as alumnos/as son: que respete a los/as alumnos/as (elegido por el 74% de los/as estudiantes), que sea abierto/a (66%) y que tenga capacidad de escucha (56%). Luego aparecen la comprensión, el dar confianza y el carácter agradable.

Montalvo y Delgado (2013), describieron características de los/as profesores/as que “dejaron huella en el alumnado” de las universidades de Ingeniería y Arquitectura de Cuba. Como resultado, encontraron que los/as estudiantes “destacaron aspectos relativos al ideal de un profesor que tuviera conocimientos de su especialidad y preparación pedagógica, poseedor de

cualidades personales generales que le permitieran ser ejemplo a seguir, destacando los aspectos éticos como humanismo y responsabilidad, entre otros”. La creatividad y la comunicación fueron también conceptos muy valorados.

Un equipo de investigación integrado por docentes investigadores/as de las universidades de Zaragoza y Barcelona (España), realizaron un trabajo interuniversitario que presenta la perspectiva que tienen los/as estudiantes, sobre las competencias del/la buen/a docente universitario/a, a partir de un cuestionario que fue respondido por 10302 estudiantes de grado y 1700 de máster de 15 universidades, a través de un formulario en línea optimizado para dispositivos móviles. Concluyeron que las competencias más valoradas son la comunicativa, la de relación interpersonal y la metodológica. Como resumen del trabajo podemos decir que la pregunta más valorada es la que se refiere a la explicación de forma clara de los contenidos de la asignatura; en segundo lugar, la motivación del alumnado, y en tercer lugar la utilización de métodos de enseñanza aprendizaje coherentes con los objetivos de la asignatura (Abadia Valle et.al, 2015).

Siquiera Krueger (2015), realizó una investigación con estudiantes de Ingeniería de la República Oriental del Uruguay. Según la perspectiva del/la alumno/a se designa como buen/a profesor/a universitario/a a quien se ocupe de los/as estudiantes en diferentes maneras; sepa y conozca su profesión, interactúe con el estudiante, lo enseñe a aprender y reflexionar, y que aplique una metodología que admita cumplir con estas tres demandas: saber, hacer e interactuar.

Merellano Navarro et.al (2016), trabajaron para conocer las características de un/a buen/a docente universitario/a según la percepción de los/as estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca. Utilizando instrumentos cualitativos y cuantitativos llegaron a la conclusión de que los rasgos interpersonales son los que aparecieron con mayor frecuencia, valorando a un buen/a docente cuando conjugan lo humanos, lo pedagógico y lo ideológico, priorizando la centralidad en el aprendizaje de los/as estudiantes.

En la Universidad de las Islas Baleares, Casero Martinez (2016) realizó una investigación que pretendía evaluar la calidad del profesorado universitario desde el punto de vista del alumnado. A partir de una encuesta transversal a 885 alumnos/as encontró que el “ser simpático/a” y “caer bien”, fueron elementos que mantienen la correlación más alta con el

factor “cualidades personales”, los que mejor reflejan la dimensión personal para el alumnado, con importante impacto sobre la valoración global del/la docente. Por su parte, el elemento que mejor representa al factor “competencia docente” ha sido la claridad expositiva.

González y colaboradores (2016) también decidieron indagar la apreciación realizada por estudiantes de tres carreras de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, respecto a los atributos que ellos/as más valoran en el desempeño de un/a profesor/a universitario/a para designarlo como “buen profesor”. El rasgo de “ser respetuoso con sus alumnos” es evaluada como muy importante por un 77.78% de los/as encuestados/as. De igual forma, un 73.61% de estudiantes otorgan esta misma evaluación al rasgo de “estar actualizado”; un 72.22% a los aspectos “dominio del contenido de la materia que se imparte”, así como a “disposición para escuchar a los alumnos” y; un 70.83% al rasgo de “ser amable con los alumnos”.

Alonso Martín (2019), se preguntó cuáles eran las características de un “profesor universitario ideal”. A través de cuestionarios que fueron completados por estudiantes de primero y segundo ciclo universitario en la Universidad de Huelva (España), con edades entre 20 y 35 años, descubrió que entre las cualidades personales que son señaladas como deseables en un buen/a docente se destacan: el respeto (98%), capacidad de escucha (96%), comprensión (95%), con carácter agradable (88%) y un buen trato (87%). En cuanto a la metodología de enseñanza, valoran al docente que fomenta la participación e implicación del alumnado (93%), el que utiliza una metodología diversa y adaptada al alumnado (89%) y enseña estrategias para trabajar la asignatura y aprender (83%), así como el utilizar los recursos de apoyo necesarios (80%) y establecer relaciones entre conceptos y temas (80%).

Haciendo este recorrido por diversas investigaciones, podemos argumentar que las actitudes, cualidades, habilidades y competencias personales de los/as docentes se ubican en los lugares de mayor ponderación en la opinión de los/as estudiantes. Con mucha menor relevancia, aportan que las estrategias utilizadas, la claridad, la buena comunicación y actualización continua serían también competencias del “saber hacer” que los/as estudiantes valoran, todo esto independientemente de la carrera que están estudiando.

Redes Semánticas Naturales

El estudio del significado a través de redes semánticas naturales analiza respuestas generadas directamente por las personas. Se define como red semántica de un concepto al

conjunto de palabras seleccionadas por la memoria mediante un proceso reconstructivo, que no sólo está dado por los vínculos asociativos, sino también por la naturaleza de los procesos de memoria que eligen los elementos que la integran (Wiesenfeld y Sánchez, 2012).

El origen de esta técnica se le atribuye a Quillian (1968), quien en los años 60's realizó su tesis doctoral sobre el seguimiento del significado de las palabras. Esta autora sistematizó los significados mediante modelos computacionales, y de esta manera implementó lo que más tarde sería conocido como una red semántica (Valdez, 2005). Esta sistematización constaría en la simulación de procesos cognitivos a partir de algoritmos informáticos, inaugurando el campo de la inteligencia artificial.

Allan Collins, en colaboración con Quillian, desarrolló luego este modelo con una base experimental, midiendo el tiempo de reacción de una muestra de individuos a un conjunto de afirmaciones (1969). Desde ese momento, los/as investigadores/as han mejorado y ampliado estas sistematizaciones para intentar aproximarse a la comprensión de significados y de representaciones más complejas (Cruz et. al, 2015).

Figuroa y colaboradores (1981) definen, dentro del campo de la investigación científica, a una red semántica natural como una técnica de medición que contribuye a objetivar los procesos reconstructivos de las múltiples redes de significación organizada en la memoria de las personas, y que determinan el significado que se le otorga a cada concepto. Propusieron que el estudio de las redes semánticas debería ser natural, trabajando con las estructuras generadas por los sujetos estudiados. Esta técnica requiere que estos sujetos partan de un concepto central o meta, y produzcan una lista de palabras definidoras, que serán jerarquizadas por el “peso” que le será asignado, dada su importancia como palabra definidora del concepto meta.

Tomando a Valdez (1998), la técnica de redes semánticas naturales consiste en la selección de una o más “palabras estímulo”, de las cuales se pretende saber el significado dado por un grupo de sujetos en particular. Se les solicita que definan esa “palabra estímulo” a través de un número x de palabras sueltas (verbos, adverbios, adjetivos, sustantivos, nombres o pronombres, sin utilizar artículos ni proposiciones). Una vez obtenida esa lista, se les pide que jerarquicen esas palabras de acuerdo con la cercanía o importancia que tiene cada una con respecto a la palabra estímulo. Para esto le deben asignar el número 1 (uno) a la palabra más

cercana o que define mejor a la palabra estímulo, el dos a la siguiente, y así sucesivamente hasta agotar todas las palabras definidoras pedidas.

La técnica de redes semánticas ofrece un medio empírico de acceso a la organización cognitiva del conocimiento (Cabalin y Navarro, 2008), por tanto, puede proporcionar datos referentes a la organización e interpretación interna de los significantes.

Según Flores y colaboradores (2005) el valor de las redes semánticas naturales reside en que las taxonomías obtenidas son generadas de manera directa de la memoria semántica de cada ser humano, y el orden otorgado va de acuerdo con su escala de valores y percepciones. Cuando se le pide a cada persona que elija las palabras que definan a un concepto (palabra estímulo), éste explora su memoria y selecciona aquellas que asume más pertinentes; en este sentido, dicha elección es el resultado de un proceso subjetivo de representar al mundo (en particular a la palabra estímulo). De esta manera, la mediación del/la investigador/a se limita a la estimulación; no interviene durante la búsqueda y la selección de las palabras con las que el/la sujeto define al objeto.

La técnica se utiliza para "explicar la forma en la que se organiza la información en torno a la memoria semántica" (Valdez, 1998). La red semántica natural ofrece datos que están altamente relacionados con la palabra o frase estímulo, y que por tanto pueden ser tomados e interpretados semánticamente.

Según Vivas (2009), este enfoque teórico establece que el "significado humano", asignado a un evento u objeto de la realidad, se almacena y estructura dentro de la Memoria de Largo Plazo, como una red de conceptos definidores. Vale decir que la técnica de redes semánticas naturales se basa entonces en la implementación de una red, compuesta por definiciones conceptuales obtenidas de individuos que buscan significar un concepto objetivo propuesto.

Se considera que esta técnica posee al menos dos ventajas adicionales, si la comparamos con otras formas de estudiar la representación del conocimiento:

- La implementación de la red semántica está basada en conceptos o definiciones obtenidas de individuos y no en el diseño de un investigador.
- El propósito fundamental es "enfaticar como un individuo significa su mundo", sin importar cuan ilógicas puedan ser las definiciones obtenidas.

No son numerosos los estudios en el área de la educación que hayan utilizado redes semánticas naturales. Petra y colaboradores (1998) estudiaron el concepto “buen profesor”, en docentes de la carrera de Medicina de la UNAM. Los autores describen que los significados “guía”, “poseedor de conocimiento” y “modelo a seguir” fueron las cualidades que definen al concepto de buen/a profesor/a.

En la República de Chile se ha realizado una investigación utilizando redes semánticas naturales, con los/as estudiantes de primer año de las Carreras de la Salud de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera, en base a la técnica de redes semánticas naturales. La muestra estuvo constituida por estudiantes de las carreras de Enfermería, Kinesiología, Medicina, Nutrición, Odontología, Obstetricia y Tecnología Médica (Cabalin Silva & Navarro Hernández, 2008). En ese trabajo, los 277 estudiantes de las Carreras de Salud de la Facultad de Medicina que participaron emitieron 260 palabras definidoras para la palabra estímulo “Buen Profesor Universitario”, con un promedio de ocho palabras por encuesta. Al graficar el conjunto SAM, claramente se pueden identificar tres grupos de palabras: el primer grupo de palabras corresponde a las palabras “Respetuoso” y “Responsable” con los mayores porcentajes cercanos al 100% del conjunto SAM. Entre el 53% y 38% se encuentra el segundo grupo, descrito por los conceptos “Comprensivo”, “Empático”, “Puntual”, “Inteligente” y “Amable”. Y el tercer grupo lo conforman las palabras con un porcentaje alrededor del 30%: “Claro”, “Organizado” y “Motivador”. Los significados colectivos de los conceptos, en la medida que la distancia semántica se aleja de la frase estímulo, da lugar a palabras definidoras con significados más individuales que colectivos estando aún dentro de la red central. Los/as autores/as identificaron, a través de los núcleos semánticos, que los conceptos que tienen que ver con competencias genéricas y actitudes personales son los que los/as estudiantes identifican como muy importantes para ser calificado como buen/a profesor/a.

Todos estos resultados fueron confirmados por otra investigación de Cabalin y colaboradores (2010), también investigando en la misma universidad. Además, sumaron resultados provenientes de profesores/as, quienes indicaron que un/a buen profesor/a es responsable, empático, con conocimiento, comprometido, actualizado y estudioso.

En México, Hickman y colaboradores (2016), exploraron los significados que estudiantes y docentes le otorgaron al constructo “buen profesor” y “evaluación docente” utilizando redes semánticas naturales. Participaron 19 profesores/as y 224 estudiantes. Se construyeron los núcleos de las redes con las diez palabras definidoras de mayor peso semántico. Los

resultados muestran que los/as estudiantes privilegian las conductas docentes vinculadas a atributos afectivos y características personales, seguidas por las competencias educativas. En cuanto a las características de un buen/a profesor/a, las palabras con mayor peso semántico fueron responsable, respetuoso, inteligente, puntual, dinámico, amable y comprometido.

Sotelo Castillo y colaboradores (2017), utilizando también redes semánticas naturales, lograron describir las características de un buen profesor universitario, tanto en modalidad presencial como virtual. Sobre un total de 713 estudiantes. Las dos redes semánticas obtenidas mostraron que las tres palabras que resultaron con un mayor peso semántico fueron responsable, respetuoso y comprensivo para el profesor presencial, y responsable, accesible y disponible para el virtual. Concluyeron que la caracterización que hacen los/as estudiantes de “buen profesor”, independientemente de la modalidad de cursada, está determinada por resaltar los valores personales.

A partir de la literatura revisada, el presente proyecto se propone estudiar las concepciones que sostienen los/as estudiantes de las carreras del Dpto. de Ciencias de la Salud de la UNLaM sobre lo que consideran un "buen/a docente universitario/a", lo que permitirá reflexionar sobre el perfil docente más valorado por estos/as estudiantes. Se cree que los resultados de este estudio podrían ser insumo necesario para autoridades departamentales, directores y coordinadores de carrera y, por supuesto, para el profesorado mismo y su práctica cotidiana. Esta investigación ofrece un marco reflexivo que contiene los conceptos vertidos por los/as estudiantes acerca del “Buen/a Profesor/a Universitario/a”. Creemos que, si relacionamos estas concepciones con las nuevas tendencias pedagógicas, podríamos contribuir a mejorar la calidad de la formación de los profesionales de la salud, ya que el rol de educador es inherente a nuestras profesiones, siendo el motivo fundamental por el cual decidimos comenzar este tipo de exploraciones en nuestra población académica.

Por otro lado, el modelado de los/as estudiantes a partir de los perfiles docentes que ellos/as mismos/as valoran, podría darles un *plus* de calidad en los vínculos terapéuticos futuros. También creemos que los cambios en los paradigmas pedagógicos de los últimos años necesitan ser llevados adelante por los/as docentes de las carreras de salud, para no seguir repitiendo pedagogías antiguas que estos/as profesionales modelaron en sus propias experiencias como estudiantes.

Problema a abordar.

Desconocimiento de las concepciones de los/as estudiantes de las carreras del Dpto. de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), sobre lo que consideran un/a "buen/a docente universitario/a", dentro de su propia formación académica.

Justificación.

La tendencia de los procesos educativos de los últimos tiempos presentan un cambio en la concepción de la enseñanza y el aprendizaje: del conocido paradigma que se centra en el/la docente, a uno centrado en los/as estudiantes; de la transmisión de contenidos y conocimiento a la construcción conjunta de este último; valorando la importancia de los procesos de construcción y no solamente de los resultados; dejando el constructo unidireccional en cuanto a la transmisión y contemplando la mirada bidireccional y el feedback permanente entre educador/a y educando/a, con base en las experiencias transitadas y en la sumatoria de vivencias conjuntas. En palabras de Freire durante la década del 70', la posibilidad de basar la educación de la manera que el/la alumno/a ve y siente su entorno, además de abandonar la concepción bancaria de la educación, revelando una "concepción humanista que respete a la persona y que conduce a develar la realidad para transformarla" (Freire et.al, 1989). Pierella (2014) sostiene que tanto en el momento del ingreso, cómo en el arribo de las afiliaciones institucional e intelectual, "la figura del otro ocupa un lugar crucial para mitigar la sensación de angustia que suele producirse en los primeros tiempos".

Por otro lado, partiendo del actual Paradigma sistémico en Salud, que prioriza la Promoción de la Salud, la "Educación para la Salud" es considerada como uno de los campos de innovación en el abordaje de la responsabilidad que implica la salud de los pueblos; es por ello su relevancia como Área de Trabajo Pedagógico en todos los niveles de educación, específicamente en el nivel universitario en salud y en la sociedad toda. Dada esta prioridad, las carreras que se encuentran enmarcadas dentro de las "Ciencias de la Salud", buscan como uno de sus objetivos principales el "formar tempranamente al estudiante en uno de los aspectos fundamentales del rol profesional, el de educador, en los diferentes ámbitos en los que se desarrollará la práctica" (UNLaM Institucional, 2015). Siendo esta formación profesional protagonizada también, en su gran mayoría, por profesionales de la salud, cómo

dejar de lado los procesos de identificación, modelado y transferencia que viven los/as estudiantes en el transitar cotidiano de su actividad académica.

Contemplando este análisis, y ya contando con 5 cohortes al momento de comenzar con esta tesis de maestría, surge la inquietud si las concepciones de los/as estudiantes sobre lo que es un/a "buen/a docente universitario/a" no proporcionarían respuestas que puedan llevar a un plus de calidad en la formación docente, y por qué no de los futuros profesionales de la salud, ya que como fue expresado en párrafos anteriores, el rol de "educador/a" es una de las competencias más importantes de cualquier profesional de cada una de estas carreras. Por todo lo investigado hasta el día de la fecha, no existen investigaciones previas de esta temática dentro de la universidad, ni tampoco se han encontrado dentro de la Argentina.

El eje central de este estudio fue explorar qué concepciones tienen los/as jóvenes estudiantes sobre lo que sería para ellos "un/a buen/a docente universitario/a" dentro de las carreras del Dpto. de Ciencias de la Salud en la Universidad Nacional de la Matanza , ya que suponemos que estas concepciones jugarán un papel clave en el desarrollo de un criterio profesional propio, que pondrán en juego a la hora de cumplir ellos/as mismos/as ese papel de educadores/as, el cual es inherente a cualquier titulación del área en cuestión. A su vez, los resultados de este trabajo pueden invitarnos a reflexionar sobre qué "perfiles docentes" pueden ser significativos para estos estudiantes, dentro de su formación académica.

Se parte de un supuesto que cree que los/as estudiantes valoran diferentes características de los/as docentes universitarios/as más allá de su saber disciplinar específico, tales como el compromiso, el respeto, la empatía, el buen humor, y las habilidades comunicativas de los/as docentes con los que interactúan a diario. Considerando estas habilidades sociales y competencias emocionales centrales para el futuro desempeño profesional, dentro del área específica de salud, se presume que la búsqueda y/o la formación de este tipo de recursos humanos puede representar un salto de calidad, principalmente durante los dos primeros años de carrera, momento en que se produce el mayor desgranamiento (Parrino, 2010; Ezcurra, 2005). Y esta elección podría ser importante no solo en cuanto a la formación académica de los/as estudiantes, sino también en cuanto a su propia permanencia dentro de la universidad.

Objetivos

Objetivo General

- Estudiar las concepciones que sostienen los/as estudiantes sobre lo que consideran un/a "buen/a docente universitario/a", dentro de las carreras del Dpto. de Ciencias de la Salud de la UNLaM.

Objetivos Específicos

- Describir las concepciones de los/as estudiantes sobre lo que consideran un/a "buen/a docente universitario/a".
- Comparar las concepciones de los/as estudiantes sobre lo que consideran un/a "buen/a docente universitario/a" en función de las diferentes carreras del Dpto. (Medicina, Nutrición, Kinesiología y Enfermería).
- Comparar las concepciones de los/as estudiantes sobre lo que consideran un/a "buen/a docente universitario/a" en función de su año de cursada (Primer año vs. Cuarto año).
- Comparar las concepciones de los/as estudiantes sobre lo que consideran un/a "buen/a docente universitario/a" según género.
- Comparar las concepciones de los/as estudiantes sobre lo que consideran un/a "buen/a docente universitario/a" según diferentes grupos etarios.

Metodología.

Diseño y tipo de estudio.

Se realizó una investigación no experimental y descriptiva, de enfoque mixto cualitativo-cuantitativo, con diseño transversal (Hernández Sampieri et al., 2010) con el propósito de conocer las concepciones acerca de un/a "Buen/a Docente Universitario/a", que tienen los/as estudiantes de las carreras de salud que ofrece el Departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de la Matanza. Para llevar a cabo este cometido, se decidió utilizar la técnica de Redes Semánticas Naturales (Vivas, 2009), que permite acceder al mundo conceptual de los individuos investigados, a través de las redes de significados que tienen los/as estudiantes en relación con el concepto "Buen/a Profesor/a Universitario/a".

El enfoque teórico considerado establece que el 'significado humano' asignado a un evento u objeto de la realidad se almacena y estructura dentro de la Memoria de Largo Plazo (MLP) como una red de conceptos definidores (Vivas, 2009). La técnica de Redes Semánticas Naturales se basa entonces en la implementación de una red (i.e., red semántica), compuesta por definiciones conceptuales obtenidas de individuos que buscan significar un concepto objetivo propuesto.

Participantes.

Se obtuvo una muestra no probabilística, constituida por 357 estudiantes de la Universidad Nacional de la Matanza, que se encontraban cursando primero o cuarto año de las cuatro carreras del Departamento de Ciencias de la Salud, durante el año 2019 (Tabla 1).

Tabla 1

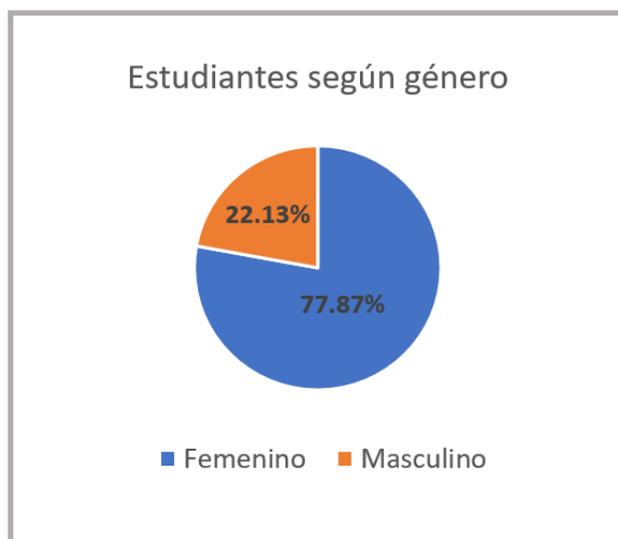
Total de estudiantes de la muestra según carrera

Carrera	Cantidad	Porcentaje
Enfermería	64	17.93%
Kinesiología	100	28.01%
Medicina	72	20.17%
Nutrición	121	33.89%
TOTAL	357	100.00%

Del total de la muestra, 278 (77.87 %) participantes fueron mujeres y 79 (22.13 %) fueron varones, caracterizando una mayoría del sexo femenino (Figura 1). Este dato refleja de manera proporcional la distribución por género de los/as estudiantes activos del Departamento de Ciencias de la Salud a Noviembre del 2022 (Ver Anexo 2).

Figura 2

Caracterización de los/as estudiantes de la muestra según género



En cuanto al año de cursada en que los/as estudiantes se encontraban al momento de ser indagados, más del doble de los participantes estaban cursando el primer año (Tabla 2).

Tabla 2

Total de estudiantes de la muestra según año de cursada

Avance	Cantidad	Porcentaje
1er año	243	68.07%
4to año	114	31.93%
Totales	357	

La muestra contó con 260 estudiantes entre 18 y 25 años, 69 estudiantes entre 26 y 35 años, y 28 estudiantes con 36 años o más, al momento de recolectar los datos (Figura 3). Este dato no refleja de manera proporcional la distribución por edades de los/as estudiantes activos del Departamento de Ciencias de la Salud a Noviembre del 2022 (ver Anexo 3).

Figura 3

Caracterización de los/as estudiantes de la muestra según edades



La edad media calculada sobre del total de la muestra fue de 24.17 años. Las medias de edades para los diferentes grupos comparativos se muestran en las Tablas 3, 4, 5 y 6.

Tabla 3

Edad media de los estudiantes según la carrera que cursan.

Edad media s/ carrera	
Enfermería	26.84
Nutrición	23.61
Kinesiología	25.22
Medicina	21.29

Tabla 4

Edad media de los estudiantes según género.

Edad media s/ género	
Femenino	24.33
Masculino	23.61

Tabla 5

Edad media de los estudiantes según años de cursada.

Edad media s/ año de cursada	
1er año	22.81
4to año	27.09

Procedimiento.

La investigación se inició con una primera etapa de recolección de datos, mediante la creación de una muestra que puede considerarse representativa de una población más amplia, en este caso, estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad Nacional de La Matanza, que cursaban alguna de las cuatro carreras en el momento de dicha recolección. Esto fue posible gracias al apoyo de las autoridades del Departamento de Ciencias de la Salud, de los/as coordinadores/as de cada carrera, y finalmente, de colegas docentes de materias de primero y cuarto año, que acompañaron la iniciativa de manera desinteresada.

En el cuestionario se solicitó a cada participante la elección de 10 palabras definidoras para la idea de “Buen Docente Universitario”, obteniendo de cada participante un registro de 10 respuestas de texto (adjetivos calificativos generalmente), ordenadas y numeradas del uno al diez, siendo la palabra número uno la más importante y la palabra número 10 la menos relevante. Luego, a partir de ese orden jerárquico, se le aplicó una ponderación a cada palabra, con valores numéricos de uno a 10, según el orden de aparición -importancia-, para finalmente construir una matriz.

Luego se aplicó la técnica de redes semánticas naturales a la información obtenida de todos/as los/as participantes que completaron el instrumento.

La carga de datos inicial se realizó en una planilla ‘Microsoft Excel’, la cual fue sometida a una recodificación necesaria que permitió unificar las palabras definidoras. Dicha recodificación consistió en que todas las palabras elegidas estuvieran escritas de la misma manera. Dado que la gran mayoría de las palabras fueron adjetivos calificativos escritos por los/as estudiantes en masculino singular, se siguió ese criterio para la recodificación, y con esa modalidad es presentada posteriormente en el apartado “Resultados”.

Análisis de datos.

Para el análisis de las redes semánticas naturales se consideraron los indicadores fundamentales descriptos por Reyes-Lagunes (1993), Valdez (1998) y Vivas (2009): tamaño de la red (TR) o “valor J”, peso semántico o “valor M”, conjunto SAM y valor FMG:

- Tamaño de la red (TR) - “Valor J”: total de las palabras definidoras que fueron generadas por los/as sujetos para definir la palabra estímulo. Se puede considerar como una medida de la riqueza de la red asociada obtenida.
- Peso semántico - “Valor M”: valor obtenido de la multiplicación entre la frecuencia de aparición por la jerarquía obtenida, para cada una de las palabras definidoras generadas. Se utiliza para medir la relevancia de tal cada concepto que defina al concepto meta.
- Grupo o Conjunto SAM: es el conjunto de los 10 (diez) conceptos definidores que obtienen los “Valores M” más altos. Este conjunto es el centro del significado que tiene el concepto explorado (Valdez, 1998). Serían los conceptos definidores que mejor construyen el significado del concepto meta dentro de la red.
- Valor G: se calcula como la diferencia entre el valor M más alto y el valor M más bajo dentro de un grupo SAM, dividido entre 10 (cantidad de elementos en el conjunto). Es una medida de cercanía. Valores G pequeños indican una alta densidad semántica mientras que valor G altos refieren poca densidad (muchas distancia entre conceptos).
- Valor FMG: valor obtenido para todas las palabras definidoras que conforman el conjunto SAM, en términos de porcentajes, de la distancia semántica que hay entre las diferentes palabras definidoras, tomando la palabra con mayor peso semántico como referencia del 100%.

En síntesis, estos valores permiten analizar varios aspectos de la información semántica generada por los sujetos, cuantificando: riqueza de la muestra (valor J), importancia o relevancia (valor M) y dispersión o cercanía (valores G y FMG).

Se procedió al establecimiento de un modelo de base de datos que soportara la estructura necesaria para almacenar los registros del cuestionario. Para esta tarea se utilizó el motor ‘MySQL’, de código abierto, a través del cual se diseñaron las tablas adecuadas para importar la información contenida en la planilla Excel.

Posteriormente, utilizando un script (secuencia de instrucciones) de ‘SQL’ -Structured Query Language- se aplicó un filtro sobre el conjunto inicial, que permitió validar la integridad de

las respuestas a la encuesta, verificando que no faltara ninguno de los atributos solicitados (género, carrera, año de cursada, edad, identificación del registro) y que no existieran términos definidores (palabras) duplicados para una misma persona.

Finalmente, mediante la herramienta ‘R Project for Statistical Computing’ (Wilson et al, 2015), software especializado en cálculos matemáticos, estadísticos y manejo de estructuras de datos, se procedió a la generación de una matriz dinámica (también denominado array bidimensional) con tantas filas como palabras existieran en la base de datos y empleando una columna para cada valor de puntaje de ponderación definido, y otras para almacenar totales. Dicha matriz sirvió como espacio de trabajo para las consultas realizadas, agrupando o discriminando diferentes segmentos de población. Para el diseño de los gráficos se utilizaron dos alternativas: el componente ‘ggplot2’ dentro de ‘R’ y los gráficos incorporados a ‘Microsoft Excel’.

Asimismo, se consideró acudir a herramientas propias de la estadística descriptiva para realizar comparaciones y/o determinar si existen patrones que brinden explicaciones o interpretaciones adicionales a las encontradas utilizando las redes semánticas. En este caso, se compararon los “Grupos SAM” compuestos por 10 y 21 palabras definidoras de mayor peso semántico, con las 10 y 21 palabras que aparecieron con mayor frecuencia en la elección de los/as participantes de la muestra.

Para todo lo enunciado, el hardware utilizado fue un computador de escritorio equipado con procesador AMD Ryzen 7 de 64 bits y 16 GB de memoria RAM como características principales, corriendo sobre un Sistema Operativo Linux Ubuntu 22.04 LTS.

Resultados.

Se obtuvo un total de 3353 respuestas de palabras definidoras al concepto meta “Buen Docente Universitario”, lo cual implica un promedio de 9.37 palabras por participante.

A continuación, se enumeran los valores obtenidos sobre el total global de la muestra:

Valor J (tamaño o riqueza de la red): los resultados mostraron 352 palabras definidoras para el concepto “Buen Docente Universitario”.

Grupo SAM: compuesto por las 10 palabras definidoras con mayor *Valor M* (peso semántico) (Tabla 7).

Tabla 7

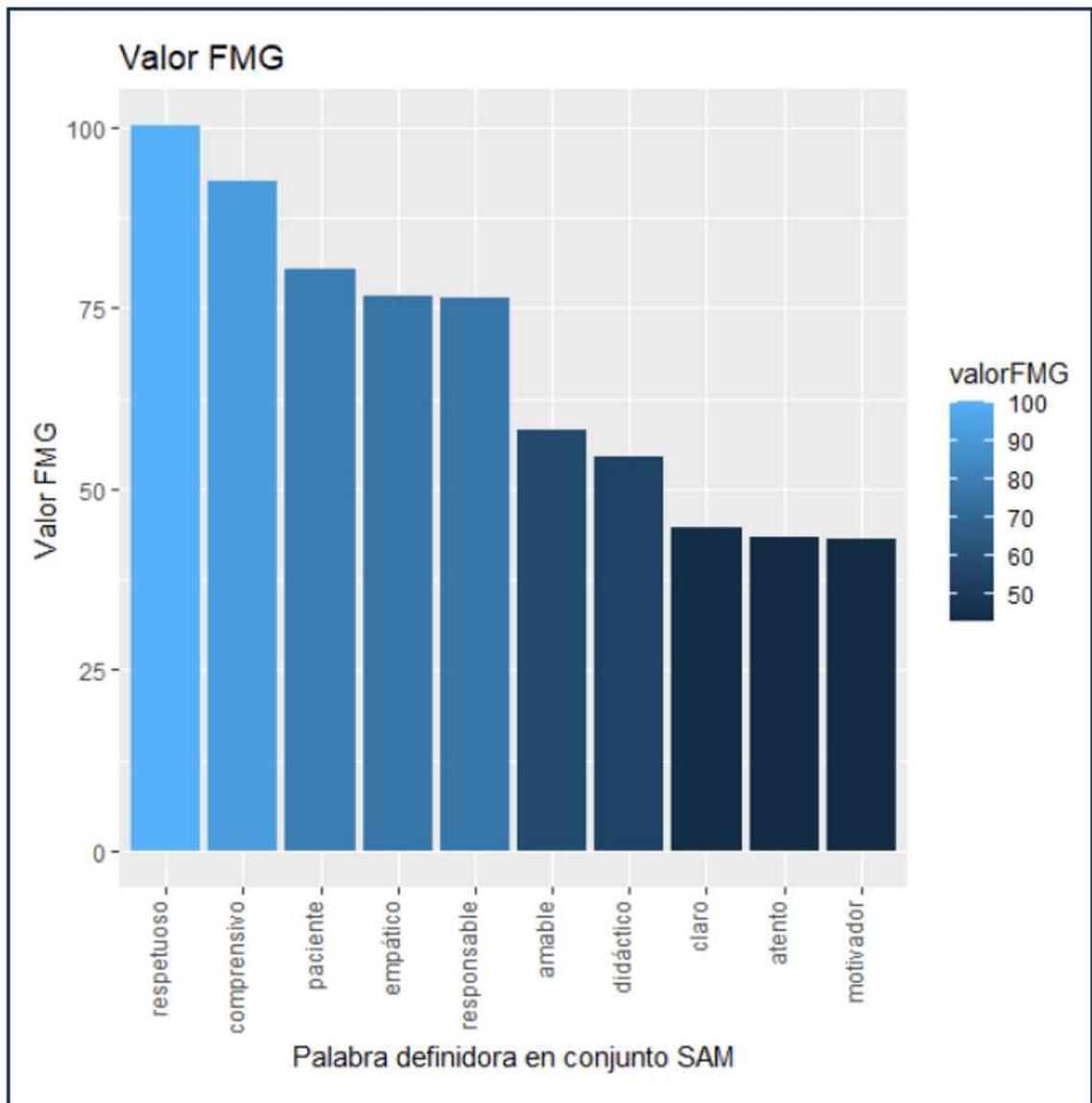
Grupo SAM: 10 palabras definidoras con mayor peso semántico para la muestra total.

Nro.	Palabra definidora	Peso semántico Valor M	Valor FMG %
1	respetuoso	1068	100.0%
2	comprensivo	986	92.3%
3	paciente	856	80.1%
4	empático	817	76.5%
5	responsable	816	76.4%
6	amable	620	58.1%
7	didáctico	582	54.5%
8	claro	476	44.6%
9	atento	463	43.4%
10	motivador	458	42.9%

A partir de los valores FMG se pueden diferenciar 4 núcleos de palabras definidoras (Figura 5).

Figura 5

Valor FMG: es el porcentaje de ponderación correspondiente al valor M de cada definidor dentro del grupo SAM.



En este contexto, el primer núcleo está compuesto por las dos palabras más relevantes: “respetuoso” con un FMG del 100% y “comprensivo” con 92.3 %. El segundo núcleo está compuesto por tres palabras: “paciente” (80.1%), “empático” (76.5 %) y “responsable” (76.4%). El tercer núcleo está compuesto por 2 palabras: “amable” (58.1 %) y “didáctico” (54.5%). El cuarto y último núcleo está compuesto por las 3 palabras con menor valor FMG dentro del grupo SAM: “claro” (44.6%), “atento” (43.4%) y “motivador” (42.9%).

Valor G (indicador de densidad semántica): sobre el resultado general es igual a: 6 (seis).

Tabla de frecuencias de palabras definidoras vs. Grupo SAM. Muestra total

Se comparan los 10 términos más elegidos por los/as estudiantes en frecuencia absoluta (cantidad de veces que apareció cada uno en los resultados), independientemente del orden o la ponderación aplicada, con el grupo SAM (Tabla 8).

Tabla 8

Comparativa de palabras definidoras por frecuencia vs. peso semántico.

Palabras más elegidas		Grupo SAM	
#	palabra definidora	#	palabra definidora
1	comprensivo	1	Respetuoso
2	respetuoso	2	Comprensivo
3	paciente	3	Paciente
4	empático	4	Empático
5	responsable	5	Responsable
6	amable	6	Amable
7	atento	7	Didáctico
8	didáctico	8	Claro
9	claro	9	Atento
10	humilde	10	Motivador

Se evidencia que la palabra con mayor peso semántico es “respetuoso” a pesar de que la más repetida en la muestra fue “comprensivo”.

Puede notarse también que la palabra “humilde” está entre las 10 más repetidas en la muestra, pero no ingresa en el grupo SAM, dado que apareció mayormente en posiciones de menor ponderación. Por el contrario, la palabra “motivador” tiene un peso semántico significativo que le permite entrar en el grupo SAM para la población general, a pesar de no estar entre las 10 con mayor frecuencia.

Considerando para la muestra total de 357 participantes, 352 palabras definidoras distintas y 3353 respuestas (palabras) en la suma global, se puede evidenciar una alta concentración de las opiniones de estudiantes en un grupo reducido de palabras. Esto es, ordenando la tabla de mayor a menor desde la más repetida (aparece 163 veces) a la menos repetida (aquellas que aparecen sólo 1 vez), las 10 primeras palabras concentran el 35% del universo total de registros. Si expandimos el razonamiento, las 21 primeras palabras concentran aproximadamente el 50% (Tabla 9), y las 75 primeras palabras (21% del total de palabras) explican el 80% de las elecciones. Por el contrario, hay un 79% de palabras de la muestra que solamente suman el 20% del total, dada su baja aparición.

Tabla 9

Comparativa de las primeras 21 palabras definidoras por frecuencia vs. peso semántico.

Palabras más elegidas		Peso Semántico	
#	palabra definidora	#	palabra definidora
1	comprensivo	1	Respetuoso
2	respetuoso	2	Comprensivo
3	paciente	3	Paciente
4	empático	4	Empático
5	responsable	5	Responsable
6	amable	6	Amable
7	atento	7	Didáctico
8	didáctico	8	Claro
9	claro	9	Atento
10	humilde	10	Motivador
11	puntual	11	Comprometido
12	comprometido	12	Humilde
13	motivador	13	Apasionado
14	inteligente	14	Inteligente
15	apasionado	15	Puntual
16	creativo	16	Creativo
17	justo	17	Justo
18	exigente	18	Exigente
19	bueno	19	Dinámico
20	dinámico	20	Dedicado
21	carismático	21	Educado

En esta comparación ampliada, solo dos palabras (“bueno” y “carismático”) se encuentran entre las 21 palabras más elegidas de la muestra, pero que no ingresan en el grupo SAM ampliado. Por el contrario, las palabras “dedicado” y “educado” tienen un peso semántico que les permiten entrar en este grupo SAM ampliado a 21 palabras, sin encontrarse entre las 21 palabras con mayor frecuencia.

Resultados discriminados por carrera.

Valores obtenidos (índices de información semántica) para el total de la muestra según la que se encontraban cursando (Figura 6).

Figura 6

Comparativa de los grupos SAM para cada carrera.

Enfermería				Kinesiología			
Nº	Palabra definidora	Valor M	FMG %	Nº	Palabra definidora	Valor M	FMG %
1	comprensivo	228	100.0%	1	didáctico	303	100.0%
2	respetuoso	201	88.2%	2	comprensivo	268	88.4%
3	empático	165	72.4%	3	paciente	242	79.9%
4	paciente	152	66.7%	4	respetuoso	220	72.6%
5	amable	148	64.9%	5	empático	174	57.4%
6	profesional	112	49.1%	6	amable	137	45.2%
7	responsable	112	49.1%	7	responsable	133	43.9%
8	claro	104	45.6%	8	claro	132	43.6%
9	atento	87	38.2%	9	actualizado	129	42.6%
10	educado	81	35.5%	10	atento	110	36.3%
Valor J = 139, Valor G = 15				Valor J = 232, Valor G = 19			
Medicina				Nutrición			
Nº	Palabra definidora	Valor M	FMG %	Nº	Palabra definidora	Valor M	FMG %
1	respetuoso	255	100.0%	1	respetuoso	392	100.0%
2	responsable	197	77.3%	2	responsable	374	95.4%
3	comprensivo	188	73.7%	3	motivador	367	93.6%
4	empático	179	70.2%	4	paciente	317	80.9%
5	amable	149	58.4%	5	comprensivo	302	77.0%
6	paciente	145	56.9%	6	empático	299	76.3%
7	justo	140	54.9%	7	atento	219	55.9%
8	didáctico	113	44.3%	8	humilde	186	47.4%
9	comprometido	110	43.1%	9	amable	186	47.4%
10	claro	106	41.6%	10	comprometido	147	37.5%
Valor J = 140, Valor G = 15				Valor J = 194, Valor G = 25			

- Seis palabras se repiten dentro de los grupos SAM de las 4 carreras estudiadas: “respetuoso”, “responsable”, “comprensivo”, “empático”, “paciente” y “amable”.
- La carrera de kinesiología presenta la mayor riqueza de la muestra a pesar de no tener la mayor parte de los participantes. También es la única carrera que tiene a la palabra “didáctico” como la de mayor valor M (peso semántico) y que no incluye a la palabra “respetuoso” dentro de las 2 palabras con mayor peso. Además, es la única carrera que incluye la palabra “actualizado” dentro del grupo SAM.
- La carrera de nutrición presenta las 2 palabras con mayor valor M (peso semántico): “respetuoso” y “responsable”; palabras definidoras que también poseen mayor peso semántico en la población general. Además, es la única carrera que incluye las palabras “motivador” y “humilde” dentro del grupo SAM.

- La carrera de enfermería es la única carrera que incluye las palabras “profesional” y “educado” dentro del grupo SAM.
- La carrera de medicina es la única carrera que incluye la palabra “justo” dentro del grupo SAM.

Resultados discriminados por año de cursada.

Valores obtenidos (índices de información semántica) para el total de la muestra según el año que se encontraban cursando (Figura 7).

Figura 7

Comparativa de los grupos SAM por año de cursada.

1er año				4to año			
Nº	Palabra definidora	Valor M	FMG %	Nº	Palabra definidora	Valor M	FMG %
1	respetuoso	664	100.0%	1	respetuoso	404	100.0%
2	comprensivo	654	98.5%	2	empático	349	86.4%
3	paciente	637	95.9%	3	comprensivo	332	82.2%
4	responsable	500	75.3%	4	responsable	316	78.2%
5	empático	468	70.5%	5	didáctico	255	63.1%
6	amable	429	64.6%	6	paciente	219	54.2%
7	motivador	342	51.5%	7	amable	191	47.3%
8	didáctico	327	49.2%	8	claro	180	44.6%
9	atento	325	48.9%	9	comprometido	156	38.6%
10	claro	296	44.6%	10	actualizado	144	35.6%
Valor J = 299, Valor G = 37				Valor J = 196, Valor G = 26			

La resultante de los valores J y los valores M es directamente proporcional a la cantidad de estudiantes que cursan los diferentes años de carrera en la muestra total.

La palabra “respetuoso” se presenta con el mayor valor M en ambos grupos (primer año y cuarto año).

Ocho palabras se repiten dentro de los grupos SAM de ambos: “respetuoso”, “responsable”, “comprensivo”, “empático”, “paciente”, “amable” (también compartidas en la relación de las 4 carreras) didáctico y claro.

Las palabras “motivador” y “atento” se diferencian solo en los/as estudiantes de primer año, y las palabras “comprometido” y “actualizado” se diferencian en los/as estudiantes de cuarto año.

Resultados discriminados por género.

Valores obtenidos (índices de información semántica) para el total de la muestra según el género de los/as estudiantes (Figura 8).

Figura 8

Comparativa de los grupos SAM por género.

Masculino				Femenino			
Nº	Palabra definidora	Valor M	FMG %	Nº	Palabra definidora	Valor M	FMG %
1	paciente	189	100.0%	1	respetuoso	885	100.0%
2	respetuoso	183	96.8%	2	comprensivo	821	92.8%
3	comprensivo	165	87.3%	3	responsable	686	77.5%
4	amable	135	71.4%	4	empático	684	77.3%
5	empático	133	70.4%	5	paciente	667	75.4%
6	responsable	130	68.8%	6	amable	485	54.8%
7	didáctico	122	64.6%	7	didáctico	460	52.0%
8	atento	115	60.8%	8	claro	400	45.2%
9	inteligente	113	59.8%	9	motivador	398	45.0%
10	comprometido	92	48.7%	10	atento	348	39.3%
Valor J = 203, Valor G = 10				Valor J = 292, Valor G = 54			

Las siete palabras con mayor peso semántico (Valor M) de los grupos SAM de ambos grupos se repiten, pero en diferente orden. Esas palabras son: “respetuoso”, “responsable”, “comprensivo”, “empático”, “paciente”, “amable” y didáctico.

La palabra “atento” también se repite, pero para el género masculino se presenta en el octavo lugar y para el femenino en el décimo.

Las palabras “motivador” y “claro” se presentan solo para el género femenino, y las palabras “comprometido” e “inteligente” se presentan solo para el género masculino.

Resultados discriminados por rangos etarios.

Se decidió clasificar la muestra total en tres grupos etarios diferentes:

- 18 a 25 años (grupo más joven, que supone ingreso a carrera luego de terminando el secundario o cercana a esa situación).
- 26 a 35 años (estudiantes de edad intermedia, posibles cursantes o recibidos de otras carreras previas).
- 36 años y más (todos aquellos que comenzaron más tardíamente sus estudios de nivel superior o también aquellos que puedan tener carreras previas).

Los valores obtenidos para el total de la muestra según el grupo etario que pertenecen se muestran en la Figura 9.

Figura 9

Comparativa de los grupos SAM por grupo etario.

18 a 25				26 a 35			
Nº	Palabra definidora	Valor M	FMG %	Nº	Palabra definidora	Valor M	FMG %
1	respetuoso	778	100.0%	1	respetuoso	189	100.0%
2	comprensivo	729	93.7%	2	empático	182	96.3%
3	paciente	672	86.4%	3	comprensivo	176	93.1%
4	responsable	607	78.0%	4	paciente	151	79.9%
5	empático	559	71.9%	5	responsable	148	78.3%
6	amable	498	64.0%	6	didáctico	115	60.8%
7	didáctico	417	53.6%	7	motivador	106	56.1%
8	atento	402	51.7%	8	claro	93	49.2%
9	claro	349	44.9%	9	puntual	92	48.7%
10	motivador	335	43.1%	10	comprometido	81	42.9%
Valor J = 299, Valor G = 44				Valor J = 173, Valor G = 11			

36 y más			
Nº	Palabra definidora	Valor M	FMG %
1	respetuoso	101	100.0%
2	comprensivo	81	80.2%
3	empático	76	75.2%
4	responsable	61	60.4%
5	didáctico	50	49.5%
6	accesible	46	45.5%
7	amable	44	43.6%
8	objetivo	44	43.6%
9	honesto	42	41.6%
10	pedagógico	36	35.6%
Valor J = 104, Valor G = 7			

La resultante de los valores J y los valores M es directamente proporcional a la cantidad de estudiantes que se presentan en la muestra total. A mayor edad, menor cantidad de estudiantes.

Cinco palabras se repiten dentro de los grupos SAM de los tres rangos etarios: “respetuoso”, “responsable”, “comprensivo”, “empático” y “didáctico”.

Las palabras “paciente”, “claro” y “motivador” solo se presentan en los dos rangos de estudiantes más jóvenes.

La palabra “amable” solo se presentan en el rango más joven y en el más adulto.

La palabra atento solo la encontramos en el rango más joven, mientras que “puntual” y “comprometido” solo en el intermedio, y las palabras “accesible”, “objetivo”, “honesto” y “pedagógico” se presentan solo en el grupo de estudiantes con mayor edad.

Discusión

Este trabajo presentó como objetivo general estudiar las concepciones que sostienen los/as estudiantes sobre lo que consideran un/a "buen/a docente universitario/a", dentro de las carreras del Dpto. de Ciencias de la Salud de la UNLaM, por medio de la técnica de Redes Semánticas Naturales. Consideramos que esta técnica nos provee de indicadores eficaces a la hora de obtener definiciones conceptuales que se puedan recolectar indagando personas, con el objetivo de significar cualquier concepto que se quiere analizar.

Para los/as estudiantes del Departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de la Matanza, los/as "Buenos/as Docentes Universitarios/as" son definidos/as principalmente por atributos personales: ser respetuoso/a (FMG 100%) y ser comprensivo/a (FMG 92%). Destacan también, como segundo grupo de palabras, el que sean "pacientes", "empáticos/as" y "responsables"; palabras que valoran atributos personales y competencias sociales. Un tercer grupo representado por las palabras "amable" (atributo del comportamiento) y "didáctico/a", quizá la primera y única palabra del "Grupo SAM" que se vincula directamente con el arte de enseñar, y que fue la palabra con mayor peso semántico (FMG 100%) de la carrera de Kinesiología. En el último grupo se encuentran las palabras "claro/a", "atento/a" y "motivador/a", dando cuenta como un/a "buen/a docente universitario/a" debería enfrentar la práctica educativa.

Encontramos una similitud llamativa con los estudios de Cabalin (2008) y Cabalin y colaboradores (2010), ya que en ambos las palabras "respetuoso" y "responsable" figuran entre las tres palabras de mayor peso semántico. Tomando solo los/as estudiantes de primer año (Cabalin, 2008), la palabra "respetuoso" figura en primer lugar, al igual que en la red del presente estudio. Las palabras "responsable", "comprensivo/a", "empático/a", "amable", "claro/a" y "motivador/a", también se encuentran entre las de mayor peso semántico, completando un total de siete palabras coincidentes de las 10 palabras de los "Grupos SAM" de ambas investigaciones. De igual manera, comparando el estudio de los/as estudiantes de los últimos años de las carreras de Salud (Cabalin, 2010) con la muestra del presente estudio de los/as estudiantes de cuarto año de las carreras, encontramos que son cinco las palabras coincidentes de los "Grupos SAM": "responsable", "empático/a", "comprometido/a", "respetuoso/a" y "actualizado/a".

Ahora bien, si tomamos ambos trabajos de Chile (Cabalin, 2008; Cabalin et.al, 2010) y lo comparamos con la presente investigación, entre las diez palabras con mayor peso semántico, cinco son coincidentes: “respetuoso/a”, “responsable” “amable”, “comprensivo/a” y “empático/a”. Coincidiendo con estos/as autores/as, se muestra que los/as estudiantes creerían necesarias que estas actitudes, habilidades y competencias estén presentes en el cuerpo docente, lo que enfatiza la necesidad de trabajar estas cuestiones en un programa de formación docente, al menos pensando en las carreras de salud. Se ponderan los significados relacionados con valores, actitudes, comportamientos y habilidades que los/a “buenos/as docentes universitarios/as” ponen en práctica en los espacios académicos, y que los/las distinguen frente a la mirada de los/as estudiantes. Estas palabras se vinculan directamente con la dimensión del “ser” (Carreras et.al, 2020) y no tanto del “hacer”. Se valoran especialmente aquellas “actitudes personales” conectadas con “el deber ser” y “saber convivir” de los aprendizajes aportados por Delors (1997).

Los/as estudiantes de las carreras de salud de la UNLaM evidenciaron que un/a buen/a profesor/a universitario/a debería ser “comprensivo/a”, “paciente”, “claro/a”, “empático/a” y “motivador/a”. Dichas características ya eran muy valoradas en el trabajo de Vázquez y Navarro (1995), al igual que comunicarse con claridad y ponerse en el lugar de la otra persona (empatía). También en Muñoz y Pacheco (2000), las palabras coincidentes fueron las relacionadas con los atributos personales de la comprensión y la motivación, y dentro de las competencias comunicacionales, la claridad para transmitir los conocimientos. Coincidentemente, Casillas Martin (2006) puso en valor las habilidades interpersonales y de comunicación con los/as alumnos/as, dentro de las características de un buen/a profesor/a, al igual que Casero Martinez (2010). Del mismo modo, en el estudio interuniversitario español de Abadía Valle y colaboradores, los/as estudiantes apuntaron masivamente a valorar las competencias comunicativas y de relaciones interpersonales, siendo la “claridad” y la “motivación” los ejes de valoración, junto a aspectos metodológicos necesarios en el accionar pedagógico. Casero Martinez (2010) coincidió de manera exacta con el presente trabajo en cuanto a la palabra “respeto”, al igual que Gonzalez y colaboradores (2016), y Merellano & Navarro (2016). De la misma manera, en el estudio universitario valenciano de Gargallo Lopez y colaboradores (2010), los/as estudiantes ponderan el respeto, la capacidad de escucha y la apertura del/la docente. Estos atributos también son coincidentes tanto con nuestra investigación como con las precedentes. Alonso Martin (2019), también encontró que “un/a profesor/a ideal” debería ser respetuoso/a y comprensivo/a, coincidiendo literalmente con nuestras dos palabras con mayor peso semántico.

Todo esto, muestra que este tipo de características actitudinales y afectivas, pudieran ser transversales, no solamente a las diferentes carreras, sino también al transcurso de la vida universitaria, sin distinciones de género y edad. Se podría inferir que un modelo que incluya la comunicación asertiva, la escucha activa y la empatía, debería ser incluido también en un posible proceso formativo docente. Es de destacar que, justamente, la “educación emocional” (Bisquerra, 2012) presenta estos valores como fundamentales dentro de la formación integral del ser humano.

Casero Martínez (2016) demostró que la “simpatía”, el “buen trato” y el caer bien” fueron las cualidades más valoradas, también de la dimensión de las características personales y actitudinales que se podrían considerar necesarias dentro del quehacer docente cotidiano. En el presente trabajo se coincide con este resultado, y también el de Gonzalez y colaboradores (2016), en cuanto al rasgo más valorado por los/as estudiantes: “el ser respetuoso con sus alumnos”; este nos agrega el “estar actualizado y poseer el dominio de la materia”. También resalta la disposición a la escucha y la amabilidad, volviendo al terreno de lo interpersonal, coincidiendo nuevamente con el presente trabajo. En el estudio mexicano de Hickman y colaboradores (2016) con estudiantes de la carrera de Psicología (también comprendida dentro de las Ciencias de la Salud), las palabras “responsabilidad”, “respeto”, “amabilidad” y “paciencia” se encuentran entre las 10 palabras de mayor peso semántico, coincidiendo con los/as estudiantes de la UNLaM. Y en el estudio de Castillo y colaboradores (2017), también mexicano, estudiantes de diferentes programas académicos ponderaron las palabras “responsable”, “respetuoso/a” y “comprensivo/a” como las de mayor peso semántico de los profesores con modalidad presencial. Al coincidir con tres palabras del “Grupo SAM” de la presente investigación, nos hace pensar que esta valoración es independiente de los campos disciplinares dónde sean exploradas.

Seguramente, todas estas valoraciones hacia actitudes, habilidades y competencias personales y sociales podrían tener que ver con el reconocimiento por parte de los/as estudiantes hacia aquellas figuras que, dentro de la universidad, supieron entender situaciones personales, que establecieron vínculos más cercanos y fueron "fuente de contención" permanente. Creemos particularmente que, fundamentalmente para el primer año de las carreras universitarias, debería elegirse este tipo de "perfil docente", al menos en materias en las cuales los/as estudiantes tratan cuestiones sensibilizantes, que los conectan inevitablemente con circunstancias de su propia historia personal y familiar. No debemos olvidar que permanentemente estamos hablando de Salud, concepto absolutamente integral que invade

necesariamente el ciclo vital de los individuos. Y en cuanto a esta idea de "contención", tampoco olvidemos que no solamente remite a la idea de sostén, comprensión, apoyo y cuidado del otro, sino que también refiere al establecimiento de ciertos límites necesarios dentro de su construcción académica y profesional.

En la presente investigación notamos algunas diferencias que consideramos interesante resaltar:

- Cuando discriminamos la muestra por género, las palabras “motivador” y “claro” solo están presentes en el Grupo SAM femenino, y las palabras “comprometido” e “inteligente” se presentan solo para el género masculino.
- Cuando discriminamos por año de cursada, las palabras “motivador” y “atento” se encuentran solamente en el Grupo SAM de los/as estudiantes de primer año, mientras que en el estudio de Cabalin (2008) no “atento” no es una palabra ponderada.
- En este estudio las palabras “comprometido” y “actualizado” se encuentran solamente en los/as estudiantes de cuarto año, al igual que en trabajo de Cabalin y colaboradores (2010) con estudiantes de similar avance académico.

En cuanto a las características del “saber hacer”, quizá el estudio de Montalvo y Delgado (2013), en las universidades de Ingeniería y Arquitectura de Cuba, sea en los que los/las estudiantes ponderaron a aquellos/as profesores/as especializados/as y preparados/as pedagógicamente, destacando también aspectos éticos junto a la creatividad y la comunicación. En el presente estudio, las palabras asociadas a estas ideas serían: “didáctico”, “actualizado”, “responsable” y “puntual”.

Limitaciones y direcciones futuras.

Dadas las características de la muestra, al seleccionarse una de tipo intencional de estudiantes de las carreras del Departamento de Ciencias de la Salud, investigaciones futuras podrían ampliar los/as participantes para contar con otras características del estudiantado (e.g., considerar todos los años de cursada, considerar otros departamentos u otras universidades). Asimismo, futuros trabajos podrían realizar investigaciones con estudiantes de otros departamentos y carreras, para comparar resultados. Justamente la participación mayoritaria del género femenino, representativa de las carreras del Departamento de Ciencias de la Salud, se podría equiparar tomando poblaciones de estudiantes de otras carreras.

Otra limitación está dada por el tipo de estudio, de corte transversal. En esta línea, se podrían realizar estudios longitudinales que permitan ir comparando los cambios que pueden suceder a lo largo de la carrera universitaria en este tipo de concepciones, o incluso estudiar si estas concepciones se modifican cuando los/as estudiantes realizan cambios de carrera. El presente estudio, aunque toma estudiantes de diferentes años, no permite ver si los mismos estudiantes van modificando sus propias concepciones a lo largo de su recorrido académico. En esta línea, también se podría explorar qué factores pueden intervenir para que esas concepciones se modifiquen (e.g., experiencias de éxito y/o fracaso, dificultades con materias específicas, problemas o diferencias con el cuerpo docente, etc.).

El presente estudio solo consideró las concepciones de los/as estudiantes. No se estudiaron las concepciones de los/as docentes, ni de los/as coordinadores o autoridades del departamento, que son los/as agentes que justamente encarnan diariamente estas características que los/as estudiantes perciben y a través de las cuales construyen estas concepciones. Se podría realizar un estudio futuro que contemple estas poblaciones para poder comparar los resultados con las concepciones de los/as estudiantes.

Por último, la recolección de datos fue realizada antes de la pandemia por COVID-19. En esta línea, futuras investigaciones podrían realizarse en lo sucesivo para investigar si hay diferencias luego de haber realizado dos años de cursada con modalidad virtual o semi presencial.

Conclusiones e implicaciones prácticas

Mejorar la calidad de la formación docente debería ser uno de los propósitos perseguidos por cualquier institución de educación superior, intentando proveer también este tipo de competencias, tanto a los/as propios/as docentes de las diferentes carreras como a los/as futuros/as profesionales de la salud. El pensar en la necesidad de innovación en las prácticas pedagógicas en cuanto al vínculo con los/as estudiantes, mejorando las interacciones interpersonales hacia un concepto más “humanista”, podría ser un punto de partida en esta mejora. Identificar estas competencias necesarias y desarrollarlas podría ser un desafío “post pandemia”, que nos conecte de otra manera con los/as estudiantes y nos permita realmente provocar un cambio en las líneas pedagógicas y profesionalizantes del futuro.

Por todo lo expuesto, pareciera que la formación docente en competencias socio emocionales, habilidades y actitudes personales prosociales, junto al desarrollo de una comunicación asertiva y eficaz, podría ser un punto de partida para construir vínculos positivos con los/as estudiantes, y posiblemente también con sus colegas y su vida en general. En este sentido, la posible incorporación del Aprendizaje Social y Emocional (ASE o SEL) como parte de un programa de formación docente, podría ser una alternativa de valor a tener en cuenta. En esta línea de aprendizaje, las personas “adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables y afectivas” (Gabuardi, 2022). Coincidiendo con Jennings y Greenberg (2009) podemos concluir que este tipo de componentes dentro de su formación, podrían ser definidos como factores centrales para la competencia social y emocional de los docentes.

Luego de haber transitado este recorrido, resulta sorprendente la escasa investigación e intervención educativa en estas direcciones, lo que nos motiva a seguir explorando e interviniendo en lo sucesivo, en nuestra comunidad académica.

Referencias

- Abadía Valle, A. R., Bueno García, C., Ubieto-Artur, M. I., Márquez Cebrián, M. D., Sabaté Díaz, S., Jorba Noguera, H., & Pagès Costa, T. (2015). Competencias del buen docente universitario. Opinión de los estudiantes. *Red U*, 13(2), 363.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Cómo Educar Las Emociones*, 1, 24–35.
- Carreras, M. P., Belló, P., & Torres Stockl, C. M. (2020). Trabajo docente y narrativa: Las dimensiones del Ser docente. *Revista Diálogo Educativo*, 20(66), 1185.
- Castorina, J. A., Elichiry, N., Lenzi, A., & Schlemenson, S. (2007). *Aprendizaje, sujetos y escenarios*. Noveduc Libros.
- Cohen, J. J. (2006). Professionalism in medical education, an American perspective: from evidence to accountability. *Medical Education*, 40(7), 607–617.
- Cabalín Silva, D., & Navarro Hernández, N. (2008). Conceptualización de los Estudiantes sobre el Buen Profesor Universitario en las Carreras de la Salud de la Universidad de La Frontera - Chile. *International Journal of Morphology = Revista Internacional de Morfología*, 26(4), 887–892.
- Cabalín Silva, D., Navarro Hernández, N., Zamora Silva, J., & San Martín González, S. (2010). Concepción de Estudiantes y Docentes del Buen Profesor Universitario: Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera. *International Journal of Morphology = Revista Internacional de Morfología*, 28(1), 283–290.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública* (p. 288). Siglo XXI.
- Casalla, M. C., & Hernando, C. (1996). *La tecnología: sus impactos en la educación y en la sociedad contemporánea: antología*. Editorial Plus Ultra.
- Casero-Martínez Antonio, A. (2016). Deconstrucción del “buen profesor”. Análisis de las características formales y no formales de la docencia universitaria. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9419>
- Castillo, M. A. S., García, J. J. V., López, R. I. G., & Hernández, L. F. B. (2017). Características Del Buen Profesor De Modalidad Presencial Y Virtual Desde La Perspectiva De Los Estudiantes. *European Scientific Journal*, 13(13), 78.
- Vázquez, C. C., & Navarro, J. S. V. (1995). Una aproximación al perfil del profesor ideal a partir de las preferencias expresadas por un grupo de alumnos de 10 años. *Revista de psicología de la educación*, 17, 55–64.

- Collins, A. M., & Quillian, M. R. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8(2), 240–247.
- Colomer, C., & Álvarez-Dardet, C. (2001). Promoción de la salud y cambio social. *Barcelona, España: Editorial Masson. SA.*
- Cruz, O. A. P., & Others. (2015). Redes Semánticas Naturales: anotaciones metodológicas para el análisis de las representaciones sociales. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, 27, 1–8.
- Davini, M. C. (1989). Bases metodológicas para la educación permanente del personal de salud. *Representación OPS/OMS Argentina;(19),1989.* <https://iris.paho.org/handle/10665.2/18741>
- Davini, M. C. (1992). Modelos y Opciones Pedagógicas para la Formación del Personal de las Instituciones de Salud. *Salud Como Estrategia de Cambio.–OPS, Buenos Aires.*
- Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. *On Research in Teacher Education: From a Study of Teaching Practices to Issues in Teacher Education*, 43–50.
- de Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente.* <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/115>
- de León Álvarez, G., & Antonia, M. (1992). El profesor ideal : (la actividad docente a través del alumnado, los “mass media” y las políticas educativas). *Revista complutense de educación.* <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/127207>
- Delors, J., Al Mufti, I. 'am, Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, K. S., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro : informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno.* UNESCO.
- Dpto. de Ciencias de la Salud - UNLaM. Recuperado el 3 de septiembre de 2015 de <http://salud.unlam.edu.ar/>
- Esteban, M. S. (2003). *Investigación cualitativa en educación.* MCGRAW-HILL INTERAMERICANA-MUA.
- Ezcurra, A. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*, 27(107), 118–133.
- Figuroa, J. G., González, E. G., & Solís, V. M. (1981). Una aproximación al problema del significado: Las redes semánticas. *Revista latinoamericana de psicología.*
- Flores Talavera, M. (2019). Cuatro formas de entender la Educación: modelos pedagógicos, conceptualización ordenamiento y construcción teórica. *Educacion y humanismo*, 21(36), 137–159.

- Flores, Z., Isabel, A., Ceballos, A., Consuelo, A., Vázquez, R., Aidée, V., & Completo, N. (2005). *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. redalyc.org. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31602207.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P., Pampliega de Quiroga, A., Oliveira, M. D. de, Cunha Gayotto, M. L., Barreto, J. C., & Barreto, V. L. (1989). El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Riviere. In *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Riviere* (pp. 120–120). pesquisa.bvsalud.org. BUSCAR PAMPLIEGA DE QUIROGA
- Gabuardi, V. F. (2022). La incorporación del aprendizaje social y emocional en nuestras aulas. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 2(1), 281–302.
- Gargallo López, B., Sánchez Peris, F., Ros Ros, C., & Ferreras Remesal, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1–16.
- Giordan, A. (1996). ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Revista Investigación en la Escuela*. <https://idus.us.es/handle/11441/59699>
- González, P. A., de Oca, M. A. M., Asís, S. P., & Aguilar, M. L. C. Ser un buen profesor universitario desde la perspectiva de los estudiantes. *Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria*, 166.
- Graus, M. E. G. (2018). Estadística aplicada a la investigación educativa. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/427>
- Haddad, J. (1986). Desarrollo educacional en salud: perspectivas para el año 2000. *Educ. méd. salud*, 448–457.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Batista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta. Ed.). México: Editorial Mc Graw Hill.
- Hickman, H., Alarcón, M. E., Cepeda, M., & Cabrera, R. (2016). Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas. *Sinéctica*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2016000200009&script=sci_arttext
- Jara, C. R., & Mayor-Ruiz, C. (2019). Explorar la Construcción de la Identidad Docente en Profesionales de la Salud: Diseño y Validación de Instrumento. *Formación Universitaria*, 12(1), 13–24.

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Cap. 2: "Nuevos marcos interpretativos para el análisis de las practicas docentes"*. Ed. Paidós, 1ª edición, Bs. As., Argentina.
- Mancebo, M. E., & Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. *VI Jornadas de Sociología de La UNLP 9 Y 10 de Diciembre de 2010 La Plata, Argentina*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf
- Martín, P. A. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945196029>
- Martínez, A. C. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 68(246), 223–242.
- Merellano-NavarroII, E., Almonacid-FierroII, A., Moreno-DoñaIII, A., & Castro-JaqueII, C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los. *Educ. Pesqui*, 42(4), 937–952.
- Micu, I. P., Gonzáles, C. E., Varela, M., & Ponce de León, M. (1998). La construcción semántica del concepto de profesor en docentes de medicina. *Revista de La Educación Superior*, 27(3), 87–101.
- Montalvo, M. N. V., & Delgado, R. C. (2013). El buen profesor universitario de Ingeniería y Arquitectura desde la visión de sus estudiantes. *Revista Referencia Pedagógica*, 1(1), 77–88 p.
- Mora, M., & Araujo, M. D. (2008). *La educación para la salud. Un enfoque integral*. Buenos Aires: Ministerio de Salud de la Nación, Departamento de Educación.
- Murillo Estepa, P., & Becerra Peña, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de redes semánticas naturales. Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399. <https://idus.us.es/handle/11441/63771>
- Parrino, M. del C. (2010). *Deserción en el primer año universitario. Dificultades y logros*. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96620/PARRINO.pdf?seque>
- Pecharromás, I. y J. Pozo (2006): "¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Epistemológicas intuitivas en profesores y alumnos". En: Pozo, J. y otros: Nuevas formas de pensar la Enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Grao.
- Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad: vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós.

- del Puy Pérez Echeverría, M., Municio, J. I. P., Rubiños, N. S., de La Cruz, M., Ortega, E. M., & Sanz, M. M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Grao.
- Municio, J. I. P., & Pozo, J. I. (2001). *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*. Ediciones Morata. BUSCAR POZO
- Quesada, R. P. (2004). *Educación para la salud: (reto de nuestro tiempo)*. Ediciones Díaz de Santos.
- Ramírez, M. I. G. (2009). Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares: un abordaje biográfico. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Reboloso Pacheco, E., & Pozo Muñoz, C. (2000). Las actitudes de los estudiantes universitarios hacia sus profesores: implicaciones para la mejora de la calidad docente. *Educational Psychology Review*, 6(1), 27–50.
- Revel Chion, A. (2015). Educación para la salud: enfoques integrados entre salud humana y ambiente, propuestas para el aula. In *Educación para la salud: enfoques integrados entre salud humana y ambiente, propuestas para el aula* (pp. 258–258). pesquisa.bvsalud.org.
- Reyes-Lagunes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social Y Personalidad*.
- Scheuer, N., & Cruz, M. de la. (2010). Las ideas de los niños sobre el aprendizaje: conocerlas y potenciarlas. *Aula de innovación educativa*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/86960>
- Serrano González Díaz de Santos, M. (1998). Educación para la salud del siglo XXI. Comunicación y salud. *Revista Española de Salud Pública*, 72, 151–153.
- Siqueira Krueger, V. (2015). El buen profesor universitario desde la perspectiva de los estudiantes. *El Buen Profesor Universitario Desde La Perspectiva de Los Estudiantes (Tesis)*. Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación. Recuperado de <https://dspace.ort.edu.uy/handle/>, 20, 500.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J. y R. Bodgan (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of*

the National Council of Teachers of Mathematics, (pp (Vol. 771, pp. 127–146). Macmillan Publishing Co, Inc, xi.

Torreta, G. (2010). La Universidad Nacional de la Matanza. La Barra. Educación. Recuperado el 7 de julio de 2011,

de http://www.periodicolabarra.com.ar/2011/07_jul11/La_barra_Comunidad.htm

Universidad de Costa Rica (2004). Introducción a la EpS. En Curso de gestión local en salud en el 1° nivel de atención. Técnicas Educativas.

Univesidad Nacional de la Matanza. Institucional. Recuperado el 3 septiembre de 2015, de <http://www.unlam.edu.ar/index.php>

Valdez, J. L. (1998). Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social. *Papeles de Poblacion / Centro de Investigacion Y Estudios Avanzados de La Poblacion, Universidad Autonoma Del Estado de Mexico*.

Vallejo, P. M. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid : PPC, 1998.

Vázquez, C. C., & Navarro, J. S. V. (1995). Una aproximación al perfil del profesor ideal a partir de las preferencias expresadas por un grupo de alumnos de 10 años. *Revista de psicología de la educación*, 17, 55–64.

Vera Noriega, J. Á., Pimentel, C. E., & Batista de Albuquerque, F. J. (2005). REDES SEMÁNTICAS: ASPECTOS TEÓRICOS, TÉCNICOS, METODOLÓGICOS Y ANALÍTICOS. *Ra Ximhai*, 1(3), 439–452.

Vivas, J. (2009). Modelos de memoria semántica. *Vivas (Comp.) Evaluación de Redes Semánticas. Instrumentos Y Aplicaciones. MdP: Eudem*. https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Vivas-4/publication/310794914_Modelos_de_Memoria_Semantica/links/5837010608ae3a74b49af513/Modelos-de-Memoria-Semantica.pdf

Wiesenfeld, E., & Sánchez, E. (2012). Participación, Pobreza y Políticas Públicas: 3P que Desafían la Psicología Ambiental Comunitaria (El caso de los Concejos Comunales de Venezuela). *Psychosocial Intervention*, 21(3), 225–243.

Wilson, A., & Norden, N. (2015). The R Project for Statistical Computing. <http://www.r-project.org/> <https://www.r-project.org/>

Woolfolk, Anita E. (2010), *Psicología Educativa*, Prentice Hall, México, D.F., pp. 22-151.

Anexos

1. Instrumento de recolección de datos. Diseño propio.

¡Hola! Esta encuesta es totalmente anónima y forma parte de la Tesis de Maestría en Educación Superior del profesor Claudio Sánchez, de la Licenciatura en Nutrición de UNLaM. Fueron encuestados estudiantes de las 4 carreras de Salud. ¡TU PARTICIPACIÓN ES MUY VALIOSA! Te pedimos por favor que leas atentamente las consignas y respondas sinceramente. No hay respuestas correctas o incorrectas. Los datos serán totalmente anónimos y usados sólo con fines de investigación. Desde ya, muchas gracias por colaborar.

Carrera/s que cursa (puede seleccionar más de una opción):

- Lic. en Enfermería
- Lic. en Nutrición
- Lic. en Kinesiología y Fisiatría
- Medicina

Edad (en años cumplidos):

Género :

- Femenino
- Masculino

Año de cursada de la carrera:

- 1er año
- 4to año

Por favor, escribí 10 palabras que para vos definan a un BUEN DOCENTE UNIVERSITARIO.

.....

.....

.....

.....

.....

Por favor ordená estas palabras según la importancia que tengan para vos definiendo a este BUEN DOCENTE UNIVERSITARIO, siendo la nro. 1) la de mayor importancia.

1	6
2	7
3	8
4	9
5	10

MUCHAS GRACIAS POR TU VALIOSA COLABORACIÓN

2. *Comparativo por género y carrera entre los/as estudiantes activos del Departamento de Ciencias de la Salud y los/as participantes de la muestra total.*

Total de estudiantes por género, por carrera (2022)

Carrera	Género	# Estud	% Gen/Carr
Enfermería	Femenino	931	86.28%
Enfermería	Masculino	148	13.72%
Kinesiología	Femenino	1113	64.71%
Kinesiología	Masculino	607	35.29%
Medicina	Femenino	1427	78.15%
Medicina	Masculino	399	21.85%
Nutrición	Femenino	2000	87.83%
Nutrición	Masculino	277	12.17%

Total de participantes por gén/carrera

Carrera	Género	# Estud	% Gen/Carr
Enfermería	Femenino	54	84.38%
Enfermería	Masculino	10	15.62%
Kinesiología	Femenino	64	64.00%
Kinesiología	Masculino	36	36.00%
Medicina	Femenino	51	70.83%
Medicina	Masculino	21	29.17%
Nutrición	Femenino	109	90.08%
Nutrición	Masculino	12	9.92%

3. *Comparativo por cantidad de estudiantes activos del Departamento de Ciencias de la Salud y los/as participantes de la muestra total, según grupo etario al que pertenecen.*

Participantes s/ rango etario

Grupo etario	Cantidad	%
18 a 25	260	72.83%
26 a 35	69	19.33%
36 y más	28	7.84%
TOTAL	357	100,00%

Estudiantes activos s/ rango etario

Grupo etario	Cantidad	%
18 a 25	3483	50.46%
26 a 35	2708	39.24%
36 y más	711	10.30%
TOTAL	6902	100,00%