



ITESO

## SIGNIFICADO DE BUEN PROFESOR Y DE EVALUACIÓN DOCENTE POR ESTUDIANTES Y MAESTROS UNIVERSITARIOS. LA TÉCNICA DE REDES SEMÁNTICAS\*

### MEANING OF GOOD TEACHER AND TEACHER EVALUATION BY STUDENTS AND PROFESSORS. THE TECHNIQUE OF SEMANTIC NETWORKS

Hortensia Hickman, \*Martha Elba Alarcón, \*\*Ma. Luisa Cepeda,  
\*\*\*Rosalva Cabrera, \*\*\*\*Xóchitl K. Torres

hortensiahickman@gmail.com; \*marthaaa@unam.mx; \*\*mcepedaislas@gmail.com;  
\*\*\*rosalva@unam.mx; \*\*\*\*xktb@campus.iztacala.unam.mx

**Currículo:** doctora en Pedagogía. Profesora en la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y Educación, FES-Iztacala, UNAM. Sus líneas de investigación versan sobre educación Superior, identidades académicas y aprendizaje humano.

**\*Currículo:** Maestra en Salud Pública. Profesora en la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y Educación, FES-Iztacala, UNAM. Sus líneas de investigación versan sobre salud alimentaria y educación superior.

**\*\*Currículo:** doctora en Educación. Profesora en la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y Educación, FES-Iztacala, UNAM. Sus líneas de investigación versan sobre aprendizaje humano y educación superior.

**\*\*\*Currículo:** doctora en Psicología. Profesora en la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y Educación, FES-Iztacala, UNAM. Sus líneas de investigación versan sobre aprendizaje social en animales y educación superior.

**\*\*\*\*Currículo:** licenciada en Psicología. Profesora en la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y Educación, FES-Iztacala, UNAM. Sus líneas de investigación versan sobre salud alimentaria y educación superior.

**Recibido:** 7 de enero de 2016. Aceptado para su publicación: 22 de abril de 2016.

**Recuperado de:** <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/636>

#### Resumen

Una manera de aproximarse a la concepción que tienen estudiantes y profesores de un buen docente y de los elementos que deben considerarse para su evaluación, es mediante la técnica de redes semánticas naturales, diseñada para medir el significado que los sujetos le otorgan a una idea o concepto. Una red semántica natural es una técnica de medición que permite objetivar los procesos reconstructivos de las múltiples redes de significación organizadas en la memoria de los sujetos, y que determinan el significado que se le otorga a los conceptos. El propósito de este trabajo fue explorar los significados que estudiantes y maestros le otorgan al constructo buen profesor y evaluación docente usando la técnica de redes semánticas. Participaron 19 profesores y 224 estudiantes. Se construyeron los núcleos de las redes con las diez palabras definidoras de mayor peso semántico. Los resultados muestran que los estudiantes privilegian las conductas docentes vinculadas a atributos afectivos y características personales, seguidas por las competencias educativas, mientras

\*Trabajo auspiciado por el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza PAPIIME PE302814.

que los profesores ponderan, en primer lugar, las habilidades disciplinares y los aspectos relativos a la formación, y en segundo, las conductas referidas a estrategias pedagógicas y atributos afectivos. La técnica hizo posible objetivar los significados de los participantes a los constructos evaluados y describir los núcleos de significación relevantes para los sujetos.

**Palabras clave:** redes semánticas naturales, buen profesor, significado, práctica docente, evaluación.

### Abstract

One way to approach the concept that students and teachers have about being a good teacher and the elements to be considered for evaluation, is using the technique of natural semantic networks, which is designed to measure the meaning that subjects give it to an idea or concept. A natural semantic network is a measurement technique that allows reconstructive procedures objectify multiple networks of meaning organized in memory of the subjects, and determine the meaning given to concepts. The aim of this study was to evaluate the potential of semantic networks to explore the meanings that students and teachers give to the elements of teacher evaluation and the concept of good teacher. Participated in the study 19 teachers and 224 students. The core network with ten words defining higher semantic weight were built. The results show that students favor the teaching behaviors related to affective attributes and characteristics, followed by educational skills. While teachers weighted first disciplinary skills and training aspects, followed by behaviors regarding teaching strategies and emotional attributes. The effectiveness of semantic networks as a technique for the study of subjective variables was evident.

**Keywords:** Natural semantic networks, good teacher, meaning, teaching practice, evaluation.

### INTRODUCCIÓN

Como es bien sabido, la actividad docente es una práctica compleja y multi-referencial. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2006) la define como el conjunto de actuaciones que se realizan dentro y fuera del aula destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes, con relación a los objetivos y competencias explícitas en un plan de estudios y en un contexto institucional determinado (citado en Acosta, 2012, p. 153). Lo anterior implica que los perfiles de los profesores, así como sus estilos de actuación, desempeñan un papel central en la dinámica de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, definir el concepto de lo que es un buen profesor y los elementos que evaluarían a la práctica docente es una actividad complicada, debido, entre otras cuestiones, a la multiplicidad de variables en juego y, también, a la diversidad de estrategias teórico-metodológicas que en años recientes los estudiosos del área han elaborado para su análisis.

Aun así, la literatura especializada destaca algunos estilos docentes que muestran lo que, en términos generales, sería un buen profesor; por ejemplo, la tipología elaborada por Hativa y Birenbaum (2000) señala que para ser buen profesor se debe, entre otras cuestiones, ser un “buen comunicador”, esto es, presentar los contenidos de forma clara, amena y organizada, y también ser un “proveedor” en el sentido de fomentar la participación activa de los estudiantes, el establecimien-

to de buenas relaciones personales y la creación de un clima de confianza. Por otro lado, Corona (2008) describe dos estilos de enseñanza que definen a un buen profesor: el estilo directo, que promueve una actitud crítica en los estudiantes y un clima de confianza en el aula, y el indirecto, en el cual el profesor reconoce y estimula la producción de ideas y la participación activa en los estudiantes.

Estos modelos de clasificación general respecto a lo que define a un buen docente están soportados en los hallazgos que reporta la literatura, ya que la mayoría de las investigaciones empíricas destacan el dominio del conocimiento, la didáctica y la personalidad docente como algunos de los rasgos más relevantes para calificar al docente como efectivo. Por ejemplo, Meneses, en su trabajo pionero (1977, citado en García y Medécigo, 2014), señala que las dimensiones de dominio del conocimiento, la didáctica y la personalidad docente son los ejes que definen el perfil del profesor universitario ideal. Por su parte, Luna, Valle y Tinajero (2003) evaluaron la eficacia docente a través de un cuestionario a estudiantes. Sus resultados revelan que los alumnos valoran de forma positiva las siguientes dimensiones: dominio de la asignatura; claridad expositiva; organización de la clase; cualidades de interacción; evaluación del aprendizaje; métodos de trabajo; y estructuración de objetivos y contenidos.

En un estudio posterior, Luna, Valle y Osuna (2010) evaluaron los rasgos de un buen profesor desde la perspectiva de estudiantes universitarios usando técnicas mixtas. Sus datos señalan que los rasgos más valorados por los estudiantes son la responsabilidad, la honestidad y el conocimiento, los cuales estarían vinculados a las dimensiones relativas al dominio de la asignatura, además de las referidas a las cualidades de interacción reportadas en el trabajo de Luna, Valle y Tinajero (2003).

Por otro lado, es lógico suponer que existe un vínculo entre lo que los actores educativos califican como buen profesor y algunas de las dimensiones que definen el desempeño docente. Vemos, por ejemplo, trabajos que proponen modelos de evaluación del profesorado universitario (Tejedor, 2003), los cuales ponen el acento en la existencia de algunos rasgos del comportamiento docente que son centrales para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y que constituirían, probablemente, elementos importantes para la evaluación de la actividad docente. Por ejemplo, García-Valcárcel (1991, citado en Tejedor, 2003), menciona que se podría tomar en cuenta para la evaluación de la actividad docente cuestiones como la presentación explícita, por parte del maestro, de los objetivos de la asignatura; los conocimientos relacionados con la asignatura; la motivación que el maestro ejerza en los estudiantes; las actividades pedagógicas, entre otras muchas cuestiones. Se ha constatado que estos elementos se relacionan con una mayor satisfacción y un mejor rendimiento de las actividades académicas de los estudiantes.

En este mismo sentido, Tejedor (2003.) destaca la importancia de la evaluación del profesorado con criterios abiertos al diálogo, la negociación y siempre tomando en cuenta el contexto específico de cada dependencia. El modelo para la evaluación docente que este autor propone señala que se tomen en cuenta los referentes contextuales de la evaluación, en términos de evaluar las condiciones de trabajo de cada profesor y se expliquen las consecuencias de la evaluación, es decir, si ésta es sumativa o formativa. Asimismo, propone como criterios relevantes evaluar las actividades previas al inicio de la clase (preparación del programa y evaluación de éste), las actividades en el aula (recursos, prácticas, desarrollo del programa) y, en su caso, las actividades en la comunidad y de tutorías.

Aunque de manera amplia lo antes dicho evidencia la complejidad y multiterminación de los fenómenos educativos en lo general y del proceso evaluativo en lo particular (Rueda y Díaz-Barriga, 2004), vale la pena señalar que en años recientes los investigadores han incorporado metodologías que exploran los aspectos subjetivos de estudiantes o maestros para evaluar ya sea atributos, opiniones o representaciones de la actividad docente y de la figura de buen profesor. Estas estrategias metodológicas van desde el uso de cuestionarios abiertos (García y Medécigo, 2014) que miden los criterios que estudiantes universitarios emplean para calificar la competencia de los profesores, pasando por encuestas abiertas sobre la cualificación de los docentes efectivos desde el punto de vista de los estudiantes (Pimentel y Carlos, 2008) hasta el análisis de redes semánticas como herramienta para la evaluación de la actividad docente (Garza, 2012). En estos estudios se muestra que los estudiantes tienden a ponderar en sus profesores atributos como la metodología docente y el conocimiento disciplinario, además de aspectos de personalidad, afectivos y de relaciones interpersonales como elementos centrales para calificarlos como docentes eficaces.

Los hallazgos reportados evidencian que la actuación de maestros y alumnos dentro del salón de clase es uno de los factores más significativos para contar con información pertinente y relevante de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de la diversidad de estilos y competencias docentes que se despliegan en ese contexto (Gómez, 1976). Si queremos recuperar las experiencias de los sujetos debemos manejar opiniones subjetivas que nos permitan definir conceptos o categorías vinculadas a los contextos educativos específicos y a los sujetos particulares (Hamer, 2015).

La investigación *in situ* brinda un panorama específico y local que nos ayuda a conocer los rasgos que definen a los buenos profesores, las estrategias que utilizan para planear y estructurar sus cursos, identificar necesidades de superación académica, así como los elementos que se considera deben ser evaluados de la actividad docente; todo ello desde la voz de los directamente implicados. En suma, consideramos importante contar con indicadores en términos de “instrumentos de medición de la situación de un proceso en un momento determinado” (Tejedor, 2003 p. 161), que nos hagan posible recabar información respecto a los significados, atributos o comportamientos que los sujetos —estudiantes y profesores— le otorgan a la figura de buen docente y de los elementos que deben evaluarse de esta práctica.

### **LA TÉCNICA DE REDES SEMÁNTICAS**

Una manera de aproximarse a la concepción que estudiantes y profesores tienen de un buen docente y los elementos que deben considerarse para su evaluación es a través de la técnica de redes semánticas naturales, que está diseñada para medir el significado que los sujetos le otorgan a una idea, concepto o constructo en función de su propia experiencia (Reyes, 1993). En el campo de la investigación científica, una red semántica natural es una técnica de medición que contribuye a objetivar los procesos reconstructivos de las múltiples redes de significación organizadas en la memoria de los sujetos y que determinan el significado que se le otorga a los conceptos (Figueroa, González y Solís, 1981).

Concordamos con Figueroa, González y Solís en que el significado de objetos, actividades, personas se construye con la práctica en contextos particulares donde las palabras o eventos forman relaciones, las cuales, en su conjunto, constituyen el sentido de un concepto. Para estos autores, entre mayor sea la red, se tendrá una

mejor comprensión y conocimiento acerca del sentido que los sujetos le otorgan al concepto, lo que revela el universo simbólico de la persona y su cultura subjetiva. Asimismo, las redes, al ser una representación del significado de los conceptos o ideas, nos permiten acceder a la posición que los sujetos le adjudican a las distintas palabras o conductas definidoras que integran el concepto, es decir, medir la distancia semántica diferencial que las personas han construido en relación con el concepto nodal, así como su posible evolución a lo largo del tiempo.

Por otro lado, Reyes (1993) sostiene que la técnica de redes semánticas puede ser el primer paso para la construcción de instrumentos de medición “culturalmente sensibles y relevantes” (p. 84), y que den muestra del contexto específico donde se desenvuelven los sujetos. Para que esta técnica sea útil en la construcción de instrumentos, la autora señala una serie de lineamientos que deben ser cubiertos, a saber: en primer lugar, la delimitación puntual del objetivo de la red, ya sea la identificación del significado de uno o varios conceptos o de conductas o indicadores que los sujetos consideran vinculados al constructo de interés; en seguida, se deben calificar los datos con la finalidad de “obtener una muestra representativa de conductas en las que se refleje el atributo o característica que se quiera medir” (p. 87).

*Grosso modo*, la técnica consiste en presentarles a los sujetos una palabra o frase y solicitarles que la definan con la mayor precisión y rapidez mediante palabras sueltas a manera de asociación libre (un máximo de diez palabras o frases breves). Posteriormente, se les requiere que las jerarquicen de mayor a menor en función de la cercanía con la palabra o frase definida (Vera, Pimentel y Batista, 2005). El análisis de los datos facilita la construcción de lo que sería la red semántica natural, esto es, el significado y las conductas vinculadas al constructo o concepto de interés.

De acuerdo con Reyes (1993), los puntajes indispensables de identificar son:

- El tamaño de la red, que está formado por el número total de definidoras producidas por los sujetos.
- El peso semántico, que representa la relevancia significativa que los sujetos le otorgan a las palabras que identifican al constructo o concepto.
- El núcleo de la red, formado por las definidoras con mayor peso semántico.
- La distancia semántica cuantitativa, definida por los porcentajes entre las definidoras que forman el núcleo de la red.
- El índice de consenso grupal, que muestra las concordancias entre definidoras descritas por poblaciones distintas.

La autora sostiene que estos elementos, junto con la descripción puntual de los rasgos de la población trabajada, las concordancias y diferencias respecto a las definidoras entre poblaciones, así como el análisis de la carga afectiva de las palabras definidas, permitirá evaluar la interacción entre el contexto particular y los elementos sociales, culturales e institucionales como posibles determinantes en la construcción de los significados, lo que dará mayor solidez y representatividad al instrumento que se elabore.

Aunque no son numerosos los estudios educativos que echen mano de esta técnica en sus investigaciones, sí hemos identificado algunos que a través de ella

inquieren sobre los significados, opiniones, comportamientos o actitudes relacionadas con distintas actividades académicas en los espacios universitarios. Por ejemplo, Murillo y Becerra (2009) evaluaron los significados que docentes, directivos y alumnos le otorgaban al constructo de “clima escolar” en diferentes establecimientos escolares. Por su parte, Petra, González, Varela y Ponce de León (1998) estudiaron la construcción semántica del concepto de profesor en docentes de la carrera de Medicina de la UNAM y sus atributos. Los autores reportan que los significados de guía, poseedor de conocimiento y modelo a seguir fueron los referentes que definen al concepto de profesor.

Cabalín y Navarro (2008) evaluaron la representación de “buen profesor universitario” en estudiantes de primer año de las carreras de la salud en una universidad chilena. Los autores identificaron, a través de los núcleos semánticos, que los conceptos que tienen que ver con competencias genéricas y actitudes personales, como aquellos representados por los atributos valóricos, de responsabilidad y práctica educativa, son los que los estudiantes identifican como nodales para ser calificado como buen profesor. En una tónica equivalente, Garza (2012) y De la Cruz y Abreu (2012) emplearon esta técnica para reconocer los elementos que deben ser considerados para la evaluación docente y los atributos de tutores de posgrado de diferentes disciplinas. Garza reporta que el método de enseñanza es primordial para los alumnos, mientras que para los profesores el conocimiento es el elemento fundamental para la evaluación docente. Por su parte, los hallazgos de De la Cruz y Abreu apuntan hacia la relevancia que los estudiantes le otorgan, independientemente de la disciplina, a los atributos de personalidad y profesionalismo en los mentores.

Con base en lo anterior, el propósito de esta investigación fue evaluar, en una universidad pública formadora de psicólogos, los significados que estudiantes y maestros consideran centrales para la evaluación docente y para significar a un docente como buen profesor, a través del uso de la técnica de redes semánticas naturales.

## **METODOLOGÍA**

### *Participantes*

La muestra, no probabilística e intencional, estuvo constituida por un total de 224 estudiantes de la carrera de Psicología de una universidad pública mexicana, los cuales cursaban alguno de los semestres pares (2º, 4º, 6º y 8º) en los turnos matutino o vespertino, y por 19 de sus profesores. Del total de estudiantes, 110 respondieron la pregunta 1 (¿qué elementos se deben evaluar de la docencia?) y 114, la pregunta 2 (¿cuáles son las características que describen a un buen profesor?); los profesores respondieron a ambas preguntas.

### *Instrumento*

El instrumento estuvo formado por una hoja tamaño media carta en la que se especificaba el propósito y un espacio para recabar los datos demográficos de los participantes. De forma oral, las investigadoras les indicaron a los participantes las consideraciones éticas generales, el compromiso de confidencialidad y la posibilidad de retirarse en el momento deseado. Las instrucciones escritas en el instrumento para responder a uno de los dos constructos evaluados fueron: escribe todas las palabras (sustantivos) que respondan a la pregunta: 1: ¿qué elementos se deben evaluar de la docencia? o 2: ¿cuáles son las características que describen a un buen profesor? A continuación, mostramos el formato del instrumento para

recabar la información:

Este cuestionario forma parte de un proyecto de investigación de la docencia universitaria. Es totalmente anónimo y voluntario. Responderlo no te llevará más de 10 minutos. Te invitamos a completarlo de acuerdo con las instrucciones que te dará la persona responsable de su aplicación.

Agradecemos tu colaboración.

Fecha \_\_\_\_\_ Género F ( ) M ( ) Edad \_\_\_\_\_

Semestre \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_

Instrucciones:

Escribe todas las palabras (sustantivos) que respondan a la pregunta:

¿Qué elementos se deben evaluar de la docencia?

¿Cuáles son las características que describen a un buen profesor?

### *Procedimiento*

El instrumento se aplicó de forma individual a los estudiantes y profesores en los salones de clase. Al inicio, dos investigadoras entregaban el formato a los estudiantes y al profesor o profesora del grupo. Los profesores de los grupos seleccionados respondieron a ambas preguntas de forma sucesiva. En el caso de los estudiantes, del total de alumnos en cada salón, se eligió al azar a la mitad de ellos, quienes responderían a la pregunta 1 y la mitad restante, a la 2. La elección se hizo solicitándoles que tomaran, individualmente, papeles doblados con un número (1 o 2) de una bolsa que las investigadoras les iban pasando; una vez distribuidos los cuestionarios a cada participante, se dio inicio a la solución.

Las instrucciones generales consistieron en explicar a los participantes que debían responder a la pregunta en un tiempo máximo de tres minutos, y redactar una lista de las palabras que describieran ya sea los elementos de evaluación de la docencia (pregunta 1) o las características de un buen profesor (pregunta 2). Una vez transcurridos los tres minutos, o antes si la mayoría del grupo había concluido, se les solicitaba que suspendieran la tarea. Posteriormente, se les instruyó a jerarquizar las palabras en orden de importancia, de la más cercana al concepto a la más lejana, asignándole el número correspondiente. Al finalizar este procedimiento, las investigadoras recogieron los cuestionarios y agradecieron la colaboración de los participantes. Todo el estudio tuvo una duración máxima de diez minutos por grupo evaluado.

### *Resultados*

Para cada pregunta, analizamos las palabras definidoras de acuerdo con los parámetros propuestos por Reyes (1993): el tamaño de la red (TR), equivalente a la frecuencia total de palabras definidoras en cada población; el peso semántico (PS), que se obtuvo ponderando el orden jerárquico otorgado por los sujetos por la frecuencia de emisión en las diez primeras definidoras; el núcleo de la red (NR), compuesto por las diez primeras definidoras en cada grupo; la distancia semántica cuantitativa (DSC), proporción, en porcentaje, de cada una de las definidoras del núcleo de la red; y el índice de consenso grupal, el cual permitió comparar las definidoras comunes a las dos poblaciones y sus porcentajes relativos (ver tabla 1).

La tabla 1 contiene las diez definidoras que comprenden el núcleo de la red de estas poblaciones para las preguntas evaluadas, así como la distancia semántica cuantitativa, definida como la proporción en términos de porcentaje de cada una de las diez palabras que forman el núcleo de la red. Para la pregunta 1 (elementos a evaluar de la docencia), el tamaño de la red para los profesores fue de TR= 93 palabras, mientras que para los estudiantes se obtuvo un TR=212 palabras en total. Asimismo, los profesores señalaron la superación docente como primera palabra definidora con un peso semántico de PS=71 y como última a la palabra comunicación, con un PS=19.

Por su parte, los estudiantes mencionaron como primera definidora a la palabra conocimiento, con un PS=471 y, en último lugar, a manejo de clase, con un PS=117. Cabe resaltar que para ambos grupos –profesores y alumnos–, la distancia semántica entre la primera y segunda definidora es casi de cincuenta por ciento; esto, de acuerdo con lo indicado por Reyes (1993) y Figueroa, González y Solís (1981), evidencia la estrecha identificación que los significantes “superación docente” y “conocimiento en su área” tienen para los profesores y alumnos como definidoras nodales de la evaluación docente.

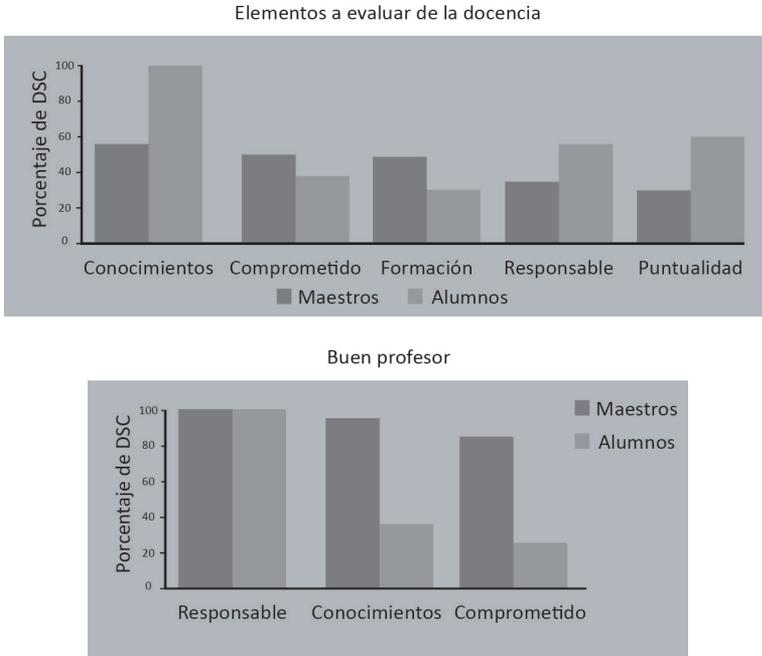
En lo tocante a la pregunta 2 –características de un buen profesor–, el tamaño de la red obtenida fue de TR=76 palabras en total para los maestros y de TR=264 para los estudiantes. En general, los profesores calificaron como primera palabra definidora ser responsable, con un PS=57, y en décimo lugar a manejo de contenidos, con un PS=20 emisiones. Por su parte, los estudiantes calificaron como primera definidora a la palabra responsabilidad, con un PS=465, y en décimo a la definidora comprometido, con un PS=125. Un análisis más puntual revela que, para los profesores, los significantes responsable, conocimientos y superación docente condensan el significado otorgado a un buen profesor (con un peso semántico de entre 51 y 57); para los alumnos, observamos una mayor distancia semántica –de casi treinta puntos– entre la primera (responsabilidad) y segunda definidora (respeto), lo que indica la fuerte representación que la responsabilidad tiene como significativo para identificar a un buen profesor en esta población.

Tabla 1.

Núcleo de la red, peso semántico y porcentaje de la distancia semántica cuantitativa para profesores y alumnos en cada uno de los constructos evaluados

CONSTRUCTOS EVALUADOS											
¿Qué elementos se deben evaluar de la docencia?						¿Cuáles son las características de un buen profesor?					
PROFESORES			ALUMNOS			PROFESORES			ALUMNOS		
NR	PS	DSC	NR	PS	DSC	NR	PS	DSC	NR	PS	DSC
Superación docente	71	100	Conocimiento en su área	471	100	Responsable	57	100	Responsabilidad	465	100
Didáctica	43	61	Puntualidad	278	59	Conocimientos	55	96	Respeto	329	71
Conocimientos	40	56	Responsabilidad	270	57	Superación docente	51	89	Inteligencia	276	59
Comprometido	37	52	Respeto	261	55	Comprometido	48	84	Puntualidad	265	57
Formación	36	51	Comprometido	178	38	Formación	38	66	Dinámico	183	39
Preparación de clase	36	51	Habilidad	157	33	Creativo	29	50	Amabilidad	175	38
Manejo de contenidos	28	39	Formación	145	31	Didáctico	24	42	Conocimientos	168	36
Responsable	26	37	Asistencia	120	25	Sensible	23	40	Honestidad	129	28
Puntualidad	24	34	Capacidad	120	25	Manejo de grupo	21	36	Paciencia	126	27
Comunicación	19	27	Manejo de clase	117	25	Manejo de contenidos	20	35	Comprometido	125	27

Los índices de consenso grupal en ambas preguntas se muestran en la gráfica. Es interesante destacar que aunque hubo diferencias en la cantidad de referentes compartidos entre maestros y alumnos en las dos preguntas, los referentes centrados en los aspectos disciplinares y de compromiso y responsabilidad fueron los únicos compartidos por maestros y alumnos. Sin embargo, cuando la pregunta fue acerca de los aspectos a evaluar, los estudiantes ponderaron más los aspectos disciplinarios en comparación con los docentes, mientras que cuando se les inquirió respecto al ser buen profesor, hubo consenso en ambas poblaciones (100%) ante el referente de responsabilidad.



Gráfica. Índice de consenso grupal para maestros y alumnos para los dos constructos evaluados.

Por último, las palabras definidoras del núcleo de la red fueron agrupadas en campos semánticos con el propósito de identificar cuáles significantes se relacionaban con algún núcleo o campo de significación común vinculado a los constructos evaluados, y que en un futuro funcionaran como guía para la elaboración de algunas de las dimensiones de un instrumento de opinión. Identificamos tres campos semánticos:

- Metodología docente. Constituido por significantes que aludían a elementos específicos de la actividad docente, tales como superación docente, didáctica, manejo de grupo y preparación de clase.
- Disciplina. Formado por significantes que aluden al dominio de elementos disciplinarios, como conocimientos, manejo de contenidos y formación.
- Atributos actitudinales y de personalidad. Significantes que relevan

elementos vinculados a rasgos y atributos asociados a la forma de ser de los docentes, como puntual, comprometido, inteligente, respetuoso y responsable.

En la tabla 2, mostramos los campos semánticos elaborados para la pregunta 1: ¿qué elementos se deben evaluar de la docencia? Los profesores mencionaron los aspectos de metodología de la enseñanza –superación docente (DSC 100), didáctica, preparación de clase y manejo de contenidos– como aquellos referentes principales a ser tomados en cuenta para la evaluación, seguidos por significantes que describen aspectos de la personalidad y valóricos –comprometido, responsable y puntualidad–, y significantes que tienen que ver con la disciplina –conocimiento y formación–. Aun cuando los estudiantes puntuaron como primera definidora a la palabra conocimiento (DSC 100), relacionada con aspectos disciplinarios, tienden a mencionar un mayor número de significantes que conciernen a atributos valóricos y de personalidad –puntualidad, responsabilidad, comprometido y asistencia–, y dejan en un lugar secundario los referentes cercanos al campo de la disciplina y al de metodología docente –formación, habilidad y manejo de clase.

Tabla 2.

Campos semánticos, definidoras vinculadas a cada uno de éstos y distancia semántica cuantitativa para la pregunta ¿qué elementos se deben evaluar de la docencia?

¿Qué elementos se deben evaluar de la docencia?				
PROFESORES			ESTUDIANTES	
Campo semántico	Definidoras del campo	DSC	Definidoras del campo	DSC
Metodología Docente	Superación docente	100	Hábil Manejo de clase	33 25
	Didáctica	61		
	Preparación de clase	51		
	Manejo de contenidos	39		
Disciplina	Conocimientos	56	Conocimientos Formación	100 31
	Formación	51		
Atributos actitudinales y de personalidad	Responsable Puntual Comunicación	37 34 27	Puntualidad	59
			Responsable	57
			Respetuoso	55
			Comprometido	38
			Asistencia	25
			Capacidad	25

Nota: el dato en cursivas muestra la definidora con mayor peso semántico.

En cuanto a la pregunta 2, ¿cuáles son las características de un buen profesor?, podemos observar en la tabla 3 que aunque tanto estudiantes como maestros puntuaron la palabra “responsable”, perteneciente al campo de atributos valóricos y de personalidad, los primeros emitieron un mayor número de significantes como definidores de este campo y, por ende, como el campo que condensa, para estos sujetos, el significado de ser buen profesor. Por otro lado, los maestros ponderaron para ser calificado como buen profesor, principalmente, los signifi-

cantes que forman el campo de la disciplina –conocimientos, formación– y los relacionados con la metodología docente –didáctico, manejo de grupos y manejo de contenidos.

Tabla 3.

Campos semánticos, definidoras vinculadas a cada uno de éstos y distancia semántica cuantitativa para la pregunta ¿cuáles son las características de un buen profesor?

¿Cuáles son las características de un buen profesor?				
PROFESORES			ESTUDIANTES	
Campo semántico	Definidoras del campo	DSC	Definidoras del campo	DSC
Metodología docente	Superación docente	89		
	Didáctica	42		
	Manejo de grupo	36		
Disciplina	Conocimiento	96	Conocimientos	36
	Formación	66		
	Manejo de contenidos	35		
Atributos actitudinales y de personalidad	Responsable	<i>100</i>	Responsable	<i>100</i>
	Comprometido	84	Respetuoso	71
	Creativo	50	Inteligente	59
	Sensible	40	Puntualidad	57
			Dinámico	39
			Amable	38
			Comprometido	27

Nota: el dato en cursivas muestra la definidora con mayor peso semántico.

## DISCUSIÓN

El trabajo tuvo como objetivo general evaluar los significados que estudiantes y profesores universitarios creen relevantes para ser calificado como buen profesor, así como aquellos que consideran centrales para la evaluación de la práctica docente por medio de la técnica de redes semánticas.

Consideramos que dicha técnica es indicador efectivo para conocer el contexto específico respecto a cómo los profesores y alumnos de esta universidad formadora de psicólogos significan a los constructos evaluados (Tejedor, 2003). Pensamos, tal y como lo han señalado Reyes (1993) y Figueroa, González y Solís (1981), que si contamos con datos que nos permitan conocer de forma objetiva los significados vinculados a los constructos que nos interesan y que, además, son aquellos con los que los sujetos se identifican, estaremos en posibilidad de construir instrumentos que den cuenta de los aspectos que son denominadores comunes de las prácticas docentes universitarias, e incorporen aquellos elementos que son propios de la vida singular de cada establecimiento.

Las redes elaboradas nos permitieron observar una distribución diferencial de los referentes utilizados en función del tipo de pregunta que se respondió y de quién la respondió (estudiantes o maestros), cuestión que, aunque no es de sorprender, sí evidencia la importancia de explorar con sistematicidad los significados que los diferentes actores le otorgan a las competencias, habilidades y comportamientos que los profesores ponen en práctica en los espacios educativos y que dejan ver, entre otras cuestiones, la multirreferencialidad y complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando se les preguntó respecto a los elementos que consideran deben tomarse en cuenta para evaluar la docencia, los profesores ponderaron habilidades que se vinculan con el campo semántico de la metodología docente (superación docente, didáctica) y que hacen alusión a competencias de orden cognitivo y técnico (Hirsch, 2009; García, Loredo, Luna y Rueda, 2008). Por otro lado, aunque el conocimiento en la disciplina fue el significante que los estudiantes consideraron como el de más peso semántico (DSC 100), el campo de atributos valóricos y de personalidad contiene el mayor número de referentes definitorios de este constructo.

Estos datos difieren de los reportados por Garza (2012), quien utilizó la técnica de redes semánticas para medir los referentes que maestros y estudiantes de la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro mencionaron como elementos importantes en la evaluación docente. Para los maestros del estudio de Garza, el conocimiento fue el referente con mayor peso semántico, mientras que para los estudiantes lo fue la metodología de la enseñanza. Una posible explicación de estas diferencias podría estar en el peso simbólico que las culturas de cada disciplina le adjudican a los elementos constitutivos de la evaluación docente. El estudio de Garza se llevó a cabo con estudiantes y maestros pertenecientes a disciplinas mayoritariamente tecnológicas –agronomía, ciencia animal, ingeniería y socioeconómicas– y, además, los maestros entrevistados no tenían en la docencia su ejercicio profesional pleno. Esto los diferencia de la población y disciplina con las cuales nosotros trabajamos, esto es, la psicología como una disciplina cercana a las ciencias sociales y de la salud, con maestros que tienen en la docencia su dedicación plena y, por lo tanto, cabría suponer estilos y formas cognitivas distintos a los de otros profesionales (Hickman, Cabrera, Mares, Arizmendi, Juárez y López, 2009).

Este punto se puede ver reforzado por los hallazgos reportados por Carlos (2009), quien entrevistó a profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM calificados como buenos docentes por sus alumnos. Los datos recabados apuntan, de acuerdo con el autor, a la primacía del gusto por enseñar y la importancia de los aspectos socioafectivos entre maestros y estudiantes como los dos rasgos más mencionados por los profesores. Sin embargo, también se destaca la diversidad de concepciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, que van desde visiones transmisoras hasta posturas de corte constructivista. Consideramos que los estilos de enseñanza, modelos curriculares, valores, creencias y opiniones que cada disciplina y universidad construye respecto a la práctica docente influye en la forma en que los sujetos conciben y significan la actividad de evaluación.

Por otro lado, aunque tradicionalmente la disciplina es uno de los referentes que se considera articulan con mayor fuerza la profesión académica (Clark, 1991; Becher 2001), es interesante, en nuestro caso, que no fuese éste el referente que los maestros consideraron fundamental para la evaluación, sino las competencias técnico-cognitivas relacionadas con las cuestiones de superación docente (DSC 100%) y, en menor medida, el significante conocimientos disciplinarios (DSC 56%), que expresan competencias de orden cognitivo. No podemos hacer afirmaciones tajantes que expliquen este dato; sin embargo, dado que sostenemos que las competencias se expresan de forma diferencial en función del contexto, valdría la pena preguntarnos si esta información revela la importancia que los profesores de esta universidad formadora de psicólogos le otorga al ejercicio mismo de la enseñanza (y quizá de los elementos vinculados a ella, como la organización, la didáctica, el diseño y la planeación de su materia), y ubican en un lugar secundario la adquisición de los saberes disciplinarios.

Lo que ambos grupos sí comparten es señalar que los referentes relacionados con atributos valóricos y de personalidad de los sujetos, como ser responsable, puntual y comprometido, entre otros, son comportamientos necesarios en la evaluación docente y, en algunos casos, con mayor peso simbólico que los que tienen que ver con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos atributos son sistemáticamente reportados en la literatura (Garza, 2012; Cabalín y Navarro, 2008; De la Cruz y Abreu, 2012), lo que evidencia que la práctica docente incluye elementos actitudinales fundamentales de ser evaluados si queremos tener un diagnóstico integral de ella.

En este sentido, los datos respecto a la significación de buen profesor son un soporte de lo dicho, pues se observa que los estudiantes significan como buen profesor los comportamientos vinculados con atributos actitudinales y afectivos, así como los que guardan relación con atributos de responsabilidad y compromiso. De acuerdo con la taxonomía de estilos docentes propuesta por Hativa y Birenbaum (2000), las definidoras que conforman la red de los estudiantes describirían a un buen profesor como aquel que tiene un estilo docente que podríamos ubicar entre el docente “proveedor” y el “buen comunicador. Nuestros datos concuerdan con los reportados por Hativa y Birenbaum, pues aun cuando fueron recabados con metodologías y poblaciones distintas, los estudiantes de esta investigación asocian con buen profesor los comportamientos cercanos a los estilos docentes mencionados.

Los datos también se corresponden con los de Pimentel y Carlos (2008) con estudiantes mexicanos de las carreras de Psicología y Medicina. En su investigación, los estudiantes de Psicología señalaron los aspectos psicopedagógicos y de dominio disciplinar como los más relevantes a evaluar en sus maestros. Para estos autores, las características que definen a un buen docente de Psicología desde la perspectiva de los estudiantes son: que explique de forma clara, que haga interesante y dinámica la clase, que domine la materia y que muestre sentido del humor. En suma, podríamos sostener que para los estudiantes de distintos países y escuelas lo importante para calificar al maestro como buen docente es la exposición clara y estructurada por parte del maestro, independientemente de los conocimientos de la disciplina a enseñar.

Por otro lado, los maestros, a diferencia de los alumnos, tienen una representación de un buen profesor cercana a lo que Hativa y Birenbaum (2000) califican como estilo docente “transmisor de conocimiento” y “buen comunicador”, esto es, un maestro que destaca como centrales los aspectos disciplinarios y de formación, pero también preocupado por los intereses y necesidades de sus alumnos.

Finalmente, vale la pena resaltar que los aspectos que unos y otros califican como importantes no necesariamente coinciden. Siendo así, pensamos que para poder contar con una evaluación integral de la práctica docente, y que tome en cuenta los dos actores principales (maestros y alumnos), sería preciso construir un instrumento que considere entre las dimensiones a evaluar aspectos relacionados con el dominio de habilidades de comunicación, el tipo de lenguaje que el maestro utilice, el cuidado de las relaciones interpersonales y el compromiso y responsabilidad por la didáctica y la docencia, sin dejar de lado cuestiones de orden disciplinar. Todo ello encaminado a contar con instrumentos diagnósticos que privilegien de manera central la formación docente.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Acosta, B. (2012). Evaluación de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Evaluación Docente (DOCENTIA) para su uso en una muestra mexicana. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (2), 181-197. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art13.html>.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Cabalín, S. y Navarro, 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*, 26 (4), 887-892. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022008000400017>
- Carlos, G. (2009). ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio. *Perfiles Educativos*, 31 (123), 8-26. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/index.php?numero=123&anio=2009>.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen/UAM-Azcapotzalco.
- Corona, C. (2008). ¿Qué hace al buen maestro?: la visión del estudiante de ciencias físico matemáticas. *Latino-American of Physics Education*, 2 (2), 147-151.
- De la Cruz, F. y Abreu, H. (2012). Atributos de tutores de posgrado por campo disciplinario. *Perfiles Educativos*, XXXIV (138), 10-27. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/index.php?numero=138&anio=2012>
- Figueroa, J., González, E. y Solís, V. (1981). Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13 (3), 447-458.
- García, C., Loredó, E., Luna, S. y Rueda, B. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3). Recuperado de [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3\\_e/art8.html](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.html).
- García, G. y Medécigo, A. (2014). Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficacia docente de sus profesores. *Perfiles Educativos*, 36 (143), 124-139. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/index.php?numero=143&anio=2014>.
- Garza, R. (2012). Redes semánticas: herramienta para identificar lo que debe evaluarse en la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (2), 117-123. Recuperado de [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art8\\_hm.html](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art8_hm.html).
- Gómez, J. (1976). La evaluación de la enseñanza por la opinión de los alumnos. *Revista de la Educación Superior*, 17 (5), 1-9. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/17>.
- Hamer, F. (2015). La percepción del buen profesor en alumnos de nuevo ingreso a la enseñanza universitaria: el caso de ETEA (Córdoba). *Revista Complutense de Educación*, 26 (2), 227-240. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/issue/view/2699/showToc>.
- Hativa, N. & Birenbaum, M. (2000). Who prefers what? Disciplinary differences in student's preferred approaches to teaching and learning styles. *Research in Higher Education*, 41 (2), 209-236. DOI: 10.1023/A:1007095205308.
- Hickman, R., Cabrera, C., Mares, C., Arizmendi, N., Juárez, A. y López, L. (2009). Trayectoria de profesores de Psicología Iztacala. Un acercamiento a sus perfiles académicos. En Hickman, H. (coord.). *Psicología Iztacala y sus actores* (pp. 109-142). México: UNAM/Iztacala.

- Hirsch, A. (2009). Competencias y rasgos de ética profesional en estudiantes y profesores de posgrado de la UNAM. *Sinéctica*, (32). Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/view/35/showToc>.
- Luna, E., Valle, C. y Tinajero, G. (2003). La evaluación de la docencia: paradoja de un proceso institucional. *Revista de Educación Superior*, XXXII (127), 89-100. Recuperado de <http://publicaciones.anuias.mx/revista/127>.
- Luna, S., Valle, E. y Osuna, L. (2010). Los rasgos de un buen profesional, según la opinión de estudiantes universitarios en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12, 1-14.
- Murillo, E. y Becerra, P. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de redes semánticas naturales. Su importancia en la gestión de centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2009/re350.html>.
- Petra, M., González, C., Varela, M. y Ponce de León, M. (1998). La construcción semántica del concepto de profesor en estudiantes de Medicina. *Revista de la Educación Superior*, 27 (107), 1-10.
- Pimentel, M. y Carlos, G. (2008). Preferencias sobre los estilos docentes que tienen alumnos y docentes de la Facultad de Psicología. En Carlos, J. (comp). *La enseñanza de la psicología. Aportaciones de la investigación para mejorar la docencia teórica-práctica de contenidos psicológicos*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Reyes, L. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, IX (1), 81-97.
- Rueda, B. y Díaz-Barriga, F. (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: CESU, Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza y Valdés Editores. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/196>.
- Tejedor, T. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 157-182. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99151>.
- Vera, N., Pimentel, C. y Batista, F. (2005). Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai* 1 (3), 339-451. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99151>.