



ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA
REPÚBLICA DOMINICANA Y EL PERFIL
ACADÉMICO-PROFESIONAL DE SUS
PROFESORES, 2014-2015

Tesis doctoral

Autor

Heriberto Orangel Silfa Sención

Director

Samuel Gento Palacios

Madrid, 2022

Índice de Contenidos

Dedicatoria	7
Agradecimientos	8
Introducción	9

Partes comprendidas en esta tesis:

Educación Terciaria en la República Dominicana.....	28
Evaluación de la Educación Terciaria en la República Dominicana.....	28
Objetivo y Áreas Evaluadas.....	30
Informe sobre Educación Terciaria en la República Dominicana.....	31
Componente Evaluador.....	31
Áreas Evaluadas.....	32
Resultado.....	33
El Plan Decenal de Educación Terciaria 2008-2018.....	33
El Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Invención 2008-2018.....	34
Paso a la Educación Terciaria.....	34
Colaboración en Educación Terciaria.....	35
Género.....	37
Provisión de Educación Terciaria.....	38
Instituciones de Educación Terciaria por Regiones.....	39
Criterios para la Admisión y Selección.....	39
Informe de la OCDE sobre el Nivel de la Educación Terciaria.....	40
Persistencia en la Educación Terciaria.....	44
Cambios en el Nivel Educativo.....	45
Graduados de la Educación Terciaria y Mercado Laboral.....	48
Impacto Laboral de la Educación Terciaria.....	50
Terminación de Estudios Terciarios.....	54
Tasas de Graduación.....	54
Opinión de los Empleadores Sobre la Educación Terciaria.....	54
Calidad de la Educación Terciaria.....	55
Programa Quinquenal de las Instituciones de Educación Terciaria.....	56
Demanda de Educación Terciaria.....	56
Oferta y Expectativas de la Educación Terciaria.....	57
Diversificación de la Oferta.....	57
Táctica de Internacionalización.....	61
Sumario.....	64

Financiamiento Adecuado.....	64
Traspaso de Recursos	65
Financiamiento Público.....	65
Financiamiento Privado.....	68
Partición de los Costos	69
Distribución de Recursos.....	69
Paso a un Sistema Más Previsible de Asignación de Recursos	69
Manejo de los Recursos.....	70
Equidad	70
Síntesis	71
Situación actual de la Educación Superior, investigación científica, tecnológica e invención	73
Marco Legal.....	73
Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación.....	75
La Ciencia, la Tecnología y la Innovación en la República Dominicana.....	78
Producción Científica.....	78
Capitales Humanos	81
Acciones de Investigación Aplicada	82
Invención e Innovación Industrial	84
Herramientas de Apoyo a las Políticas	84
Apoyo Financiero para la Ciencia y la Tecnología.....	85
Apoyo económico para Estudios en el Exterior	88
Fortalecimiento de los Lazos entre las Universidades y las Industrias y Fortalecimiento del Sistema Nacional de Invención y Emprendimiento	89
Evaluación de Reivindicaciones.....	90
Sumario	93
Distribución de la Matrícula entre los Niveles Universitario y no Universitario (Programas 5a y 6 de la ISCED y Carreras 5b, Respectivamente)	93
I+D Investigadores en la Academia	95
Fortalecimiento de la Calidad	96
Competencias Profesionales del Docente Universitario	99
Planificar el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	100
Seleccionar y Preparar los Contenidos Disciplinarios.....	101
Ofrecer Información y Explicaciones Comprensibles y Bien Organizadas	102
Manejar las Nuevas Tecnologías	104
Diseñar Metodología y Organizar Actividades.....	105
Contenidos Fundamentales de esta Competencia Docente.....	105
Actividades en los Procesos Formativos	109

Comunicarse y Relacionarse con los Alumnos	109
Tutorizar.....	110
Evaluar.....	111
Naturaleza y Sentido de la Evaluación en la Universidad.....	112
Reflexiones desde la Propia institución universitaria.....	117
Reflexionar e Investigación Sobre la Enseñanza	119
Identificarse con la Institución y Trabajar en Equipo	120
Características o Figura del Profesor	122
Transformaciones en la Institución Universitaria.....	122
Empleabilidad.....	123
Calidad Universitaria.....	124
Conocimiento	125
Nuevo Rol del Profesor	126
La Identificación Competitiva del Magistral Universitario.....	128
Ámbitos de Formación del Profesorado	129
Formación de Profesores de Universidad.....	131
Enfoque de Competencias del Educador.....	133
Competencias del Educador	134
Conceptualización del Estudiante.....	135
Perfil de los Docentes en la universidad.....	135
Información Amplia, Disciplinaria e Instructiva.....	136
Formación para la Investigación.....	139
Conclusión.....	140
Formación del profesorado de la Educación Superior para la Excelencia	140
Competencias Profesionales.....	145
Accionar del Docente Universitario	146
Competencias Relacionadas con las Funciones Docente e Investigadora	147
Formación del profesorado universitario.....	155
Profesor Novel.....	160
Perfil del Buen Docente Universitario.....	164
Actitudes Fundamentales del Buen Docente	164
Docencia y Formación Integral	167
Nuevo Contexto Educativo de la Profesión Docente.....	168
Educación Superior en América Latina	172
Compromiso general universitario en América Latina: Recursos y Polémicas	172
La Responsabilidad Social Universitaria (RSU): Percepción de Conducta y Enunciaciones Variadas	175
Discusiones Sobre la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).....	177

Agenda Territorial de Exploración sobre Regiones y Líneas de la RSU	178
El programa ‘Pathways’, un Modelo Para La Reconstrucción de la RSU.....	181
Los ‘Pathways’ y la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).....	183
Cuestiones Determinantes	186
Innovaciones del Espíritu Municipal de la Universidad: Compromiso Nacional de la Entidad	187
Variedad de Formas Corporativas Universitarias.....	188
Colectividad Evolucionada por la Economía Política	189
Educación Universitaria en América Latina y el Caribe	190
La Transformación del Pasado y Futuro de la Educación Superior	191
Marco Teórico y Metodológico.....	194
Aspectos Básicos Metodológicos.....	199
Hipótesis	201
Estudio Descriptivo.....	201
Plan de Muestreo.....	202
Temporalización del Estudio y Fases de la Investigación.....	204
Discusión y Elaboración de Conclusiones	204
Recogida y Análisis de Datos	204
Análisis e Interpretación de Resultados Reflejados de la Investigación	210
Datos de Identificación	210
Género de los Entrevistados	210
Ubicación Geográfica de las Universidades.....	211
Sector al que Corresponden las Universidades.....	212
Mayor Nivel en el que Imparten Docencia.....	213
Máximo Nivel Educativo Alcanzado	213
Facultad a que Corresponden los Entrevistados en la Universidad	214
Posición Académica Definitiva o No	215
Antigüedad en Servicio Como Docentes.....	217
Estímulo al Trabajo Académico	218
Valoración del Perfil y Competencias Profesionales para la Posición Académica.....	218
Valoración Sobre el Perfil y Competencias de los Docentes, Según Características Seleccionadas.....	221
Valoración sobre el Perfil y Competencias de los Docentes, según Dimensiones y Características Específicas	227
Opiniones de los Grupos de Discusión sobre el Profesorado Universitario.....	242
Conclusiones y Recomendaciones	258
Opiniones de los Grupos de Discusión sobre el Profesorado Universitario.....	275
Referencias Bibliográficas	¡Error! Marcador no definido.

Referencias de Internet.....	299
Documentos Legales.....	302
Índice de Tablas y Figuras.....	304
Índice de Tablas.....	304
Índice de Figuras.....	306

Dedicatoria

Con la satisfacción de haber logrado el sueño de culminar mi tesis para obtener el grado de doctor, dedico la misma a mis padres Heriberto Silfa y Carmen Ledia Sención, reconociendo que fueron los que me trajeron al mundo para forjarme como un hombre con visión y formación, quienes se esforzaron para hacer de mi lo que soy hoy en día; los mismos compartieron mi propósito de superación a través del estudio. A mis queridos hermanos: Henry Silfa, Heriberto Mayobanex, Alexandra, Yanett Ironelis y Yanett Josefina; a mis sobrinos Esmerlyn, Aynoa, Jade, Ezequías, Mayelin, Marvin, Marlenis, Yeilin, Scarlet, Karol, Geraldine, Nayelis y Yanuel, que esto les sirva para convencerse de que el estudio continúa y dura para toda la vida y que sepan que en la vida hay barreras y obstáculos para lograr el éxito, por lo que no nos podemos detener: seguir avanzando. Es siempre necesario luchar para alcanzar los sueños y las metas. Gracias, ustedes han sido origen de indestructible iluminación en todas mis perseverancias.

Agradecimientos

A alguien muy especial en mi vida, a quien sea el mérito y el más alto agradecimiento: a mi Dios, mi Padre Celestial, el único que merece toda honra y gloria: a Ti, Señor, muchas gracias por darme la vida, la oportunidad y el privilegio de llevar a cabo este proyecto de investigación hasta el final. Sin Ti no sería posible culminar el mismo. Muchas gracias, Señor.

Agradezco de manera particular a la Dra. Ligia Amada Melo, la cual me otorgó la beca para realizar este proyecto de doctorado en la Universidad Camilo José Cela, de Madrid, España, cuando era ministra de Educación Superior. De todo corazón, gracias infinitas.

Son muchas las personas a quienes agradezco su colaboración para la realización de esta tesis doctoral. En primer lugar, a mi querido Dr. Samuel Gento Palacios, director de ésta, por su decidido apoyo al proyecto, aportes de conocimientos y traspaso de entusiasmo. Prometió su meritoria ayuda no sólo de modo competitivo, sino con el afecto y la agudeza que para mí eran precisas, dada la gran obligación de compromiso que mi perspectiva demanda. Su dadivosa esplendidez fue esencial para la ejecución y conclusión de este trabajo. Usted es un auténtico experto y ya cuenta con mi más recóndito agradecimiento.

En segundo lugar, agradezco a mis queridos profesores del doctorado, las Dras. Ángeles Bueno y Silvia Carrascal Domínguez. Ellas nos apoyaron en la formación inicial del doctorado, además en participar en los programas de formación doctoral con los profundos conocimientos que acumulan en sus concernientes áreas y nos auxiliaron a seguir formándonos a través de la amplia bibliografía que nos proporcionaron. Gracias a ustedes, estimadas Maestras. Muchos de mis compañeros ostentan hoy el grado de doctor y han contribuido con ello a elevar la calidad de la enseñanza que ofrecen en las aulas universitarias dominicanas.

En tercer lugar, agradezco al Mtro. Faustino Polanco por su gran empeño, colaboración y aportes significativos a que este proyecto sea el esperado. Gracias, de todo corazón.

Introducción

Iniciaremos con una breve reseña histórica de la Educación Superior en la República Dominicana.

La primitiva universidad de la República Dominicana es la llamada hoy Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), instaurada el 28 de octubre de 1538, con el nombre de Pontificia Universidad Santo Tomás de Aquino. Fue fundada tomando como referencia la Universidad de Alcalá de Henares, de España. Desde 1538 hasta 1800 la Universidad Santo Tomás de Aquino fue dirigida por los Padres Dominicos. Durante esa época sólo adelantó en cuanto a la composición de nuevas Facultades (Reyna, 2001).

Reyna (2001) indica, que, desde su iniciación, la universidad vivió emparentada a las innovaciones y dificultades coloniales pre-republicanas y a la causa de independencia, trascendiendo el levantamiento de la República en 1844. A partir de esa fecha y hasta 1930, la UASD, magnífica universidad dominicana, conservó un espacio de desequilibrio con inmutables interrupciones y reaperturas, permutas de nombre y muy definida preeminencia en cuanto a la alineación de competitivos en el país.

La totalidad de las personas, incluyendo los educadores, se transponían a otras universidades del exterior para prepararse y otras alcanzaban su acreditación directamente de países extranjeros. Es decir, la nación fue favorecida por el ingreso de personalidades importantes social e intelectual. Durante todo este largo tiempo de sucesos, la universidad vivió fija por un deseo religioso de la iglesia católica, como sucedía universalmente en las universidades españolas.

Por otra parte, durante los 31 años de régimen del tirano Rafael Leónidas Trujillo (1930-1961), la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) como las demás entidades del país, se notaron privadas de independencia para efectuar su rol, dado que no se les consentía su incremento y adelanto. Esta última se convirtió puramente en un instrumento de vigilancia estatal y difusión de consignas totalitarias (Fariás, 2002; Reyna, 2001).

En los últimos años del régimen de Rafael Leónidas Trujillo y, especialmente, a partir de su defunción (el 30 de mayo del año 1961), se da un vertiginoso aumento de todos los niveles pedagógicos (básico, medio, superior, incluyendo en éste el nivel inicial) en la República Dominicana. Dicho progreso fue provocado por una creciente urbanización que cambió profundamente la correlación urbana-rural. Esta urbanización fue el principio de incremento de las clases medias, de la postulación por la formación y el camino de las ciudades hacia instituciones escolares de calidad (Mejía et al, 2006).

Tales autores (ibídem) afirman que en el año 1961 en la República Dominicana sólo funcionaba la Universidad de Santo Domingo, llamada en la actualidad Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), que era una universidad del Gobierno. En añadidura a esta universidad, el Instituto Pontificio Santo Tomás de Aquino tenía, también, libertad para conceder títulos universitarios. Esta institución ofrecía las carreras de Filosofía y Teología para los aspirantes a tal titulación, frente a la UASD que en ese año su acogida erudita contenía las carreras de: Ingeniería Civil, Medicina, Odontología, Derecho, Farmacia, Filosofía y Letras, Educación, Contabilidad e Idiomas. Tales carreras se acomodaban a las primeras legislaciones de la Educación Superior en la República Dominicana.

Durante el largo transcurso de innovaciones internas, se produjo el crecimiento y mejora de instituciones y representantes del nivel superior, lo que -especialmente- tuvo lugar en la universidad de Santo Domingo a partir del año 1961. A partir de esta fecha, tal entidad intensificó el proceso de su democratización. Esta etapa concluyó con la adscripción de la Universidad a la llamada 'guía hispanoamericana de universidad estatal' y, al inicio, por parte del régimen dominicano de una política que reconocía y promovía la Educación Superior privada. Estos adelantos potenciaron la independencia y democratización universitaria, la retribución presupuestaria de expertos y la aparición de la Formación Superior de Personal (en la primera universidad privada del país -Universidad Católica Madre y Maestra- creada mediante la Ley 6150 de 1962).

Con la Ley N^o.5778, promulgada el 26 de octubre de 1961, sobre independencia de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), se concede a esta primera universidad

dominicana libertad y distintivo legal para imponer sus propias normas y ordenanzas. Desde 1961 hasta finales de los años 70, la formación universitaria en la República Dominicana se mantuvo con altas y bajas; en realidad, no tenía permanencia; fue un tiempo de anarquía, desorden y falta de reglas legales que potenciasen acuerdos para la innovación que se había producido en etapas anteriores (Reyna, 2001).

Cabe destacar la importancia introductoria de conocer un poco más sobre las universidades e instituciones de Educación Superior, la cual se mostrará más adelante en algunos capítulos del marco teórico de nuestra investigación.

Si se entiende que es en el contexto de las relaciones sociales donde se fundamenta y debe realizarse la educación, asimismo debe aceptarse como innegable que es en la educación donde descansan las permutas sociales. Gracias a la educación, el ser humanitario alcanza una perfección de la que no se dispone al nacer: es, mediante ella, cómo la humanidad ha conseguido su progreso y eliminado su insuficiencia. Por esta razón, la educación, como actividad social, personifica un avance indiscutible del progreso de los países, tanto a nivel personal como social. Bajo esta consideración, por ejemplo, los grandes líderes internacionales propusieron en el año 2000 dos importantes sugerencias para el progreso universal: el Marco de Acción de Dakar fue el primero, donde 164 países establecieron unos propósitos para el 2015, referentes a la educación de todos los niños, jóvenes y adultos; la segunda contribución fue la fijación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), que fijaba ocho metas de extensa visión en contornos como la educación, la salud infantil y materna, la nutrición, y la desaparición de la enfermedad y la pobreza. Esta propuesta se fijó el mismo año. No hay duda sobre el hecho de que, juntamente con nuestra adecuada educación particular, el mundo avanza hacia pactos que vienen causando transformaciones educativas y sociales en el mundo (UNESCO-ORALC 2008). No obstante, aún admitiendo que la educación básica supone el primer y más urgente escalón de atención educativa mundial (UNESCO, 1997), no debe perderse de vista la aportación que supone la Educación Superior para el progreso de los Estados y para la mejora de la población. Dentro de la Educación Superior, la universidad supone el nivel más eminente para la organización de la formación superior e integral.

La universidad es el contexto de relaciones humanas donde la formación –individual y social- obtiene su grado más elevado: constituye el ámbito social donde se forma y despliega de modo más eminente el discernimiento indiscutible; y es hoy el instrumento conceptual en el que se fundamente la investigación que debe contribuir al avance social. Por tanto, mostrarse de acuerdo con que un país desatienda su universidad es dar por hecho que esta aceptación supone un grave error, que repercutirá gravemente en su futuro. Muy al contrario, “la universidad forma un medio apropiado para obtener explícitos fines de carácter colectivo” (CRUE, 2000, p. 99).

Abrir un debate serio sobre la educación universitaria en un país es, como tal, entablar un debate no sólo sobre una institución, sino, ante todo, plantear un debate con el pasado, el presente y, especialmente, el futuro de una nación entera. La educación, la universidad y la nación han de ser elementos inexcusables de una misma entidad social que se reconstruye constantemente. Así lo considera la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998), al reconocer que la Educación Superior ha venido dando muchas pruebas sobre su capacidad para propiciar el cambio y el progreso de la sociedad, ahora más que nunca: “Dado el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón por la que la Educación Superior y la investigación forman hoy en día una parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia Educación Superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante la sociedad contemporánea” (p. 2). La misión y la visión que se plantean la Educación Superior y la universidad son de primera necesidad en la actual sociedad de conocimiento: no puede haber duda de su angular puesto en las políticas regionales y nacionales a nivel mundial.

Un aspecto muy significativo con relación a este tema es hacer hincapié sobre la importancia y el rol que juegan las Instituciones de Educación Superior en nuestro país, para que, al introducir el tema, pueda entenderse el estudio realizado sobre el perfil profesional de los docentes de la Educación Superior en la República Dominicana.

Las IES son un pilar fundamental de la denominada economía del conocimiento, que la OCDE define como “tendencias en economías avanzadas hacia una mayor dependencia del

conocimiento, información y altos niveles de habilidades, y la creciente necesidad de acceso rápido a todas ellas por los sectores público y privado” (OCDE, disponible en <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=6864>, trad. J. Del Rosario)

Arbesman, (2013) indica que, en efecto, como locus de generación y socialización de conocimientos, a las IES se les considera vitales para que una nación funcione en la vanguardia, dado que, en múltiples industrias y sectores de la economía, el ciclo de vida del conocimiento o de un paradigma es relativamente corto.

Además de los beneficios económicos a largo plazo, la educación tiene implicaciones sociales significativas. Es clave para formar ciudadanos capaces de comportarse eficientemente en sociedades del conocimiento y en la promoción de la paz: es decir provee las habilidades cognitivas, intelectuales y técnicas para que los individuos participen apropiadamente en sociedades que dependen casi en su totalidad de algún tipo de proceso donde el conocimiento es un insumo esencial, a la vez que “puede fomentar una participación política constructiva” (UNESCO, 2011 p. 20).

En la política pública, la educación tiene, por lo menos, dos implicaciones esenciales:

- 1) adquisición de destrezas y habilidades para el trabajo y la generación de ingresos;
- 2) expansión de los horizontes intelectuales, formación de habilidades de pensamiento crítico y capacitación al individuo para aprender.

La educación es la principal herramienta con la cual las personas pueden convertirse en efectivos agentes económicos y eficaces para crear una fuerza de trabajo dinámica y competitiva (World Bank, 2018).

A partir de los supuestos señalados, el presente estudio de investigación doctoral se propone:

- analizar la Educación Superior y el perfil académico-profesional de sus profesores en el período 2010/2015;

- analizar la Educación Superior en la República Dominicana desde la perspectiva de Ley del Sistema Nacional de Educación Terciaria;
- identificar el nivel de valoración del perfil y competencia profesional del personal docente e investigador en las universidades dominicanas.

Además, se plantean otros objetivos que serán de gran utilidad en esta investigación, ya que han servido como modelo en una investigación realizada por Rodríguez (2007).

El presente trabajo se estructura en seis capítulos: los 4 primeros se refieren al marco teórico de la investigación; los capítulos 5 y 6 tratan de la metodología, análisis e interpretación de los resultados obtenidos; se concluye con las recomendaciones y conclusiones del estudio.

Para fundamentar de manera clara, precisa y concisa este trabajo de investigación, se hace un análisis de las principales conceptualizaciones: ello facilitará la exacta comprensión del perfil profesional y de la formación docente.

La formación del profesorado universitario ha ocupado un lugar significativo en las Instituciones de Educación Superior, por lo que el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Dominicana dio a conocer los retos y desafíos de la formación del profesorado universitario para el siguiente plan decenal 2008-2018, en el informe titulado 'Una Educación Superior de calidad para el país que soñamos los dominicanos' (SEECYT, 2008).

En los saberes pedagógicos hallamos procesos como: instrucción para tener una visión más amplia y comprehensiva de la evolución del conocimiento; información sobre las tecnologías de información y comunicación; adiestramiento para indicar los aprendizajes más doctos o eruditos; habilitación para el conocimiento de las destrezas prácticas del docente universitario; etc. En su significado más usual, la formación alude a un proceso de elaboración de conocimiento, siendo éste en unos casos genérico y, en otros, entendido como habilitación de sujetos para llevar a cabo ciertas tareas (Zabalza, 2007).

Imbernón (2010) define la formación como “el proceso que mejora los conocimientos referentes a las estrategias, la actuación y las actitudes de quienes desempeñan su profesión (o la desempeñarán, en el caso de la formación inicial)” (p. 589). Etimológicamente, el término formación se deriva del verbo latino ‘formare’, que significa dar forma. En un sentido restringido, se refiere a educar a alguien en una materia o actividad. Pero, si se revisan las diferentes definiciones del término, puede concluirse que no existe un planteamiento único (De-Juanas et al, 2012). El profesor Zabalza (2007) propone que “la idea de formación puede entenderse desde dos perspectivas distintas, basándonos en un doble peligro de desviación de sus fines formativos” (p. 41).

- “Formar = modelar. Desde esta concepción se sitúa la alineación a “dar forma” a los sujetos. Se les forma en la disposición en que se les forma, se les convierte en el tipo de utilidad que se conquista como

mente en que hayamos logrado conseguir el máximo de matices del ejemplo pretendido.

- Formar = conformar. Desde esta otra perspectiva, se trata de conseguir que el sujeto admita y se conforme con el plan de vida y de diligencias para el que se ha desarrollado. El proceso de homogeneización, las situaciones que proceden desde el puesto de compromiso, la influencia de los contratantes le lleva a uno a tener que ‘conformarse’. Al final, se acaba ocupando esa emoción de dimisión a sí mismo, que se resume en desistir a cualquier idea adecuada, a la independencia y a la crítica, admitiendo una sumisión paciente y, en el peor de los casos, ataques a la propia honradez honesta” (p. 41-42).

Por su parte Marcelo García (1995) define la formación desde la perspectiva docente como el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas que, dentro de la didáctica y la organización escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores en formación o en el ejercicio de la enseñanza superior plantean experiencias de aprendizaje a través de las cuales se adquieren o mejoran conocimientos, destrezas y disposiciones, que permiten intervenir profesionalmente a través de la enseñanza, del currículo y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación. Para ser eficaz, la actividad docente requiere unos conocimientos teóricos y prácticos que no se identifican con el conocimiento de las disciplinas que

se enseñan. Este conjunto de teorías no puede ser aprendido por mera imitación, sino que su aprendizaje exige partir de las ideas previas o concepciones que el profesor posee sobre su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de su concepción de lo que desea enseñar. En este sentido, el profesional de la docencia tiene que confrontar y enriquecer estas concepciones a través de una formación sistematizada (De la Cruz Tomé, 2003).

A lo largo de la historia de la formación, han brotado muchas ideas sobre la misma y, por tanto, desiguales doctrinas de cómo se debía impartir la lección, así como constituir los catedráticos (García Valcárcel, 2001; Grijalvo Lobera, 2000; Marcelo García, 1989; Romero, 2010; Zeichner, 1983).

En este sentido, concurren varias direcciones o paradigmas que exponen de manera clara y precisa lo que ha sido la formación educativa del profesorado, y que cuales servían como punto de referencia entre los distintos escritores para describirlo como “una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los docentes y su formación, que configuran formas específicas de práctica de la formación del profesorado” (Zeichner, 1983, p. 3).

A continuación, y en base a la categorización de este autor, citaremos momentáneamente los varios ejemplos de formación del profesorado (García Valcárcel, 2001; Grijalvo, 2000; Marcelo García, 1989; Zeichner, 1983).

El paradigma conductista o comportamental envuelve una idea técnica de la formación docente. Bajo esta concepción, la formación se concibe como ejercicio y duplicación. Es una alineación técnica que concibe al rol de docente bajo la metáfora de operador o aplicador de aquellos objetivos de adiestramiento confirmados por su valor como predictores de utilidad. El ejemplo más típico de este paradigma es el CBT (Competency Based Teacher Education), es decir, la formación del profesorado basada en competencias.

En el paradigma personalista o humanista sobresale la condición como persona del docente. En este sentido, el autoconcepto es esencial, El sí mismo, lo que la persona cree de sí mismo, le

guiará en todas sus conductas, y la escasez de idoneidad que todas las personas tienen por naturaleza les producirá un impulso para mejorar su aptitud para la enseñanza. La primordial oferta desde esta perspectiva es la plática y el diálogo entre los sujetos.

Los programas de formación pretenden que los catedráticos consigan mayores niveles de empatía, conveniencia y consideración positiva. Con estos supuestos, en la formación del profesorado lo significativo es el autodescubrimiento personal, el tomar conocimiento de sí mismo para promover el progreso competitivo de cada sujeto.

El paradigma tradicional de oficio considera la instrucción como un oficio y al pedagogo como una persona que domina la técnica y el arte de dicho oficio. En este paradigma de formación del profesorado, se da una clara disgregación entre la teoría y la práctica de la enseñanza, de forma que la experiencia se convierte en el elemento esencial del trabajo de profesor. Por otro lado, la formación debe ser el aprendizaje logrado a través de la acción de enseñar, donde el profesor en formación asimila por ensayo y error: es decir que en este paradigma subyace el reconocimiento de que cualquier docente puede desempeñar su ocupación sin ningún tipo de adiestramiento previo, siendo suficiente su saber hacer para mejorar su forma de enseñar.

Según el paradigma indagador, reflexivo o crítico, el profesorado debe considerar la efectividad de su actuación, a través de la reflexión sobre la misma. Ello supone una formación basada en la indagación y meditación sobre su propia experiencia su ejercicio profesional. Según este paradigma, la labor formativa radica en suministrar a los profesores capacidades pensativas y métodos de solución de inconvenientes, mediante los cuales puedan inspeccionar los conflictos que les envuelven y tomar decisiones adecuadas.

Este último paradigma supera a todos los anteriores en cuanto que plantea que los alumnos que se forman para la docencia se les debe preparar para manejar técnicas de investigación y de análisis sobre la enseñanza activa. En este sentido, debe formárseles para determinadas prácticas docentes, cuestionándolas, y subrayar el conocimiento tanto de los docentes como de los alumnos (Tom, 1985. En A.C. Romero, 2010).

A la citada relación, puede añadirse el paradigma del pensamiento del profesor: constituye un enfoque que prioriza la comprensión de los procesos y mapas cognitivos de los docentes como medio para comprender las acciones observables. Asimismo, intenta ofrecer datos para que los profesores mejoren su enseñanza en contextos complejos e inciertos, planteando una formación del profesorado como práctica reflexiva (Brown et al, 2003; Montedoro et al, 2007, Villar, 1990).

Tras contrastar las diferentes concepciones o paradigmas de formación del profesorado, se concluye que la idea de tal formación no es unívoca, ya que existen diferentes planteamientos e cuanto a los receptores, particularidades de formación y niveles educativos (Marcelo, 1993).

Las averiguaciones ejecutadas en las últimas décadas han puesto de manifiesto que la formación no es un proceso técnico igual para todos, sino que está impregnada de incertidumbre, complejidad, diversidad y de procesos no lineales. Al mismo tiempo, se entiende que es un proceso lento, en el que el profesorado ha de interiorizar y vivenciar las distintas prácticas, tarea que no resulta nada fácil. Para alcanzar este objetivo se ha de tener en cuenta una serie de principios que la teoría, la práctica y las experiencias de formación han revelado.

La formación requiere un período de tiempo y envuelve, sobre todo, una permuta formativa; pero las permutas educativas son lentas. De acuerdo con Ferreres (2001), las Facultades de vanguardia han de optar resolutivamente por ‘prometer’ tiempo al claustro para su formación, ya que ésta no puede ser una acción ocasional o puntual, sino prolongada. La preparación del maestro demanda un clima de optimización permanente que, además, debe ir acompañada del propósito de la institución formadora con el compromiso colaborativo. Ello exige una actuación transformadora de las personas y de los colectivos docentes (Delgado Benito, 2013).

Esta formación presume una disposición para la participación (mediante casos, discusiones, lecciones, compromisos en grupo, contextos críticos, etc.) y requiere un propósito examinador de la formación, además de una observación de la experiencia profesional desde la interpretación ofrecida por supuestos filosóficos y actitudinales.

En el Capítulo I de esta investigación se presenta la Educación Terciaria en la República Dominicana. De acuerdo con Hopper et al (2008), la Educación Superior influye en el mercado laboral y en la productividad nacional, ya que define en gran medida los modelos de vida y determina las posibilidades de un país para competir en la economía global. Así, pues, las organizaciones de Educación Terciaria deben apoyar la destreza basada en el conocimiento para el desarrollo económico y la reducción de la pobreza del modo siguiente:

- a) preparando una fuerza laboral competente y flexible, que incorpore expertos de alto nivel, hábiles, competentes en educación básica y secundaria, además de futuros dirigentes gubernamentales, empresariales y de servicio civil;
- b) creando “know how” (acopio de conocimiento);
- c) desarrollando la competencia de utilización de conocimiento global y de manejo local.

Las organizaciones de Educación Superior han de ayudar a integrar sinergias entre estas tres dimensiones. El progreso de la economía no es posible sin una investigación sobre la capacidad productiva, lo cual sirve, especialmente, en países de fragilidad institucional y falta de recursos humanos.

En este capítulo se desarrollan los siguientes aspectos:

- encargo de la República Dominicana y expresión de referencia, componente evaluador, áreas evaluadas, compendios de información y declaración de los programas de Educación Terciaria;
- disposición de la oferta de Educación Terciaria, financiamiento razonable, empréstitos a estudiantiles a través de FUNDAPEC, recomendaciones del Banco Mundial y, por último, qué persigue el Plan Nacional de Desarrollo.

En el capítulo 2 se presentan los temas siguientes:

- situación actual de la Educación Superior, investigación científica, tecnológica e invención;
- marco legal, plan de desarrollo de ciencia, tecnología e investigación, así como la actual situación de tales aspectos en la República Dominicana;
- promoción científica, desarrollo de recursos humanos, investigación aplicada, invención industrial, herramientas de apoyo a las políticas financieras para la ciencia y la tecnología, soporte económico para estudios en el exterior, fortalecimiento de lazos entre las universidades y las industrias, fortalecimiento del sistema nacional de invención y emprendimiento, evaluación de las reivindicaciones; distribución de la matrícula en los niveles universitarios y no universitarios; conformación y desarrollo de la profesión académica, evaluación de las preferencias y cambios.
- orientación del procedimiento en la República Dominicana, dirección a escala corporativa, innovación en la UASD;
- construcción asociativa de inversión en Educación Terciaria, I+D, fortalecimiento de la calidad;

En el capítulo 3 desarrollamos los siguientes temas:

- competencia docente del profesorado universitario: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; seleccionar y preparar los contenidos disciplinares;
- ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas, como competencia comunicativa; manejar las nuevas tecnologías;
- diseñar la metodología y organizar las actividades; de esta competencia docente; actividades que se llevan a cabo en los procesos formativos; comunicarse y relacionarse con los alumnos; tutorizar y evaluar;

- componentes de la evaluación (datos, valoración y decisiones); reflexiones desde la propia institución universitaria;
- reflexión e investigación sobre la enseñanza, identificación con la institución y trabajo en equipo; contenidos de la competencia colegial y cómo desarrollarlos; características del profesor; transformaciones en el espacio institucional universitario; empleabilidad, calidad, conocimiento y cambios en el rol del profesor;
- identificación competitiva del magistral universitario; ámbitos de la formación del profesorado de la universidad; enfoque de competencias del educador; conceptualización del estudiante; perfil de los docentes en la universidad; información amplia disciplinar e instructiva;
- formación para la investigación;
- formación para la excelencia del profesorado de Educación Superior, competencias y formación del profesorado universitario; competencias profesionales y actuación del profesor universitario,
- competencias relacionadas con las funciones docentes e investigadoras (funciones y escenarios de actuación); perfil competencial y competencias relacionadas con las funciones docente e investigadora (profesor novel; perfil del buen docente universitario, actitudes fundamentales del buen docente);
- la profesión docente en el nuevo contexto educativo

Se mencionará la importancia de las competencias profesionales del docente universitario.

En todo el espacio de la educación y en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben intervenir, sin lugar a dudas, varias competencias, las cuales son exigidas por cada actividad

didáctica que se lleva a cabo para fortalecer la calidad de la enseñanza: por ello, entendemos la competencia como el dominio sublime del conocimiento, donde se destacan las habilidades, capacidades y destrezas que permitan a los profesionales ser exitosos, para así desarrollar y desempeñar relaciones de trabajo que son requeridas para realizar su labor. Ello exige, también, la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que constituye el gran ámbito de competencia del docente.

Como punto de partida, cabe destacar la capacidad de planificar, como medio primordial que debe tener el docente para elaborar los programas de las materias o asignaturas, teniendo presentes los contenidos elementales de la disciplina, (de acuerdo con lo estipulado en el diseño curricular del nivel). El docente debe, también, ser competente para seleccionar y preparar los contenidos disciplinares. Cuando hablamos de este tipo de competencias, nos referimos claramente al necesario y claro conocimiento de claro de los contenidos y de su significado: para esto, es sumamente importante seleccionar los mejores contenidos. Esto significa que dicho maestro debe tener presente tales aspectos en la selección de éstos.

Asimismo, el buen maestro debe ser capaz de ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas: esto constituye la competencia comunicativa. Se refiere a que, si en los tiempos tradicionales se hacía hincapié en el buen maestro (como aquél que ofrecía claramente sus explicaciones sobre la asignatura), en la actualidad el profesor debe poseer la habilidad y las destrezas para de cambiar ideas y pensamientos basados en el conocimiento, es decir, en mensajes de enseñanza-aprendizaje. La comunicación es un medio muy eficaz en todo proceso, y más en éste al que nos estamos refiriendo. Por ello, son importantes los procesos de clasificación y transferencia de la información del que lleva el mensaje a quienes lo reciben. Esto es complicado y puede verse afectado en gran medida por varios elementos, tales como: manejar las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades. En definitiva, el buen docente ha de ser capaz de presentar los contenidos fundamentales.

En tiempos pasados, la formación universitaria se desarrollaba en condiciones favorables y beneficiosas para el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, esto fue perdiéndose a medida que las instituciones de formación dejaban de dar importancia al escenario donde se

desarrolla la docencia, afirmando que el espacio o lugar no era lo más importante y lo consideraban como una variable secundaria y de poca importancia.

Debe tenerse en cuenta que el término ‘método’ es amplio en lo que se refiere a su función o a su explicación, ya que se refiere a un constructo posiblemente exorbitantemente abarcador e híbrido. En el estudio que se llevó a cabo en la Universidad de Santiago de Compostela, existía una “comisión de la calidad de la docencia”, con un importante peso en dicha Institución, como responsable del análisis y reflexión institucional sobre los aspectos fuertes y débiles de la pedagogía. Interpretando y analizando lo que expresa Zabalza (2007), conviene señalar su insistencia en que a las personas que se preparaban y obtenían una titulación universitaria les era mucho más fácil conseguir un empleo. Sin embargo, actualmente no es así, ya que, en estos momentos, la empleabilidad no anda en tiempos buenos y la posesión de una titulación universitaria no garantiza la consecución de un empleo.

La formación relativa a la capacidad docente tiene que ver con la habilidad para el programa de una determinada materia de aprovechar convenientemente lo aprendido. Sea como fuere, esta habilidad requiere, en la actualidad, el trabajo colaborativo que, en el caso de los docentes, implica la participación de colegas, tales como pedagogos y suplentes.

En el capítulo 4 se tratan los siguientes acápites o temas, sumamente interesantes, que se desarrollan de manera bien minuciosa y cuidadosa para facilitar poder su comprensión. Entre estos, cabe destacar los siguientes:

- Educación Superior en América Latina; compromiso general universitario en América Latina; recursos y polémicas;
- responsabilidad Social Universitaria (RSU); percepción de conducta y enunciaciones variadas; discusiones sobre el conocimiento de tal Responsabilidad;
- hacia una agenda territorial de exploración sobre regiones y ámbitos de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU);

- ‘pathways’; modelo para la reconstrucción representativa de un ensayo de RSU; lecciones comprendidas y aplazadas a razón de ‘pathways’ en relación con la RSU; cuestiones determinantes;
- innovaciones del espíritu municipal de la universidad; pedestal del compromiso nacional de la entidad (variedad de formas corporativas universitarias, colectividad representativa evolucionada por la economía política de los procedimientos, educación universitaria en América Latina y el Caribe);
- transformación de la Educación Superior; pasado vs. futuro;

En el capítulo 5 se describe la metodología utilizada en el proceso de la investigación. Con las técnicas e instrumentos de recogida de información elegidos, se han manejado los datos pertenecientes a los relatos de las acciones formativas realizadas por curso académico y a la base informatizada del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT) de la República Dominicana. Además, se han utilizado tres tipos de técnicas e instrumentos para la recogida de: cuestionarios, entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Los cuestionarios fueron aplicados a los docentes seleccionados en el plan de muestreo. La selección de los entrevistados se hizo en base a su conocimiento y aptitud sobre la temática específica. Para la selección del profesorado entrevistado se utilizó un muestreo intencional, estableciendo como criterios selectivos algunos aspectos, entre otros, los siguientes: alta contribución en actividades formativas, con certificación en las mismas; y descripción a distintos campos de conocimiento.

Se realizaron entrevista a docentes y discentes. De este modo, se obtuvieron datos, que facilitaron el conocimiento de la realidad existente entre docentes y discentes. Como contenidos de información utilizamos una serie de temas importantes, los cuales nos arrojaron los resultados esperados en la investigación. Particularizamos qué campos de análisis se definieron como oportunos en relación con cada componente de la investigación. Para ello, seleccionamos una serie de elementos y características importante en los ámbitos educativos, los cuales arrojaron los resultados verídicos de lo que ocurrió entre estos dos actores del proceso de la Educación Superior, como son los docentes y los discentes.

Durante el proceso de recogida de información, el grupo de discusión fue dirigido por dos personas. Como se ha indicado, la investigación se ubicó dentro del modelo que defiende el uso combinado de técnicas de entrevistas en profundidad y de discusión, además de cuestionarios, que aplicamos con profesores y alumnos de las diferentes áreas de las instituciones de Educación Superior, a través de las técnicas señaladas anteriormente.

Este estudio descriptivo se desarrollará de manera escalonada, dado que cada instrumento ha sido consecuencia del proceso de trabajo realizado. Para este estudio y análisis se tomaron muestras que podían variar según la extensión de las poblaciones que estudiaremos en función al profesorado que ha recibido formación certificada. También tomamos en cuenta la temporalización del estudio: fases de la investigación, discusión y elaboración de conclusiones entre facilitadores de datos, restricciones halladas en el estudio y proposición de futuras líneas de acción.

En el capítulo 6 se muestra la presentación y discusión de resultados obtenidos en la investigación a través de entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión. Para su presentación, se agrupan los resultados en las distintas instituciones de educación. A su vez, se hace referencia a las respuestas procedentes de los docentes y directivos de las universidades, así como las de los estudiantes, a las diferentes dimensiones con sus variables de acción por cada una de las competencias, como son: las competencias científicas, con 4 componente: la dimensión técnica - con 6 componentes- y la dimensión socio personal -con 3 componente- Tales dimensiones son las que aparecen en los cuestionarios, dependiendo de cada uno de los indicadores tomados en cuenta. Cabe señalar que en este apartado tomamos como referencia un estudio de la Universidad Quintana Roo (de México), estudio realizado por Rodríguez Betanzos en el año 2007, el cual nos sirvió de referencia para realizar nuestro estudio.

En la República Dominicana la mayor parte de las universidades se localizan en la ciudad de Santo Domingo de Guzmán, capital de la República, incluyendo la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), la cual concentra más del 40% de los estudiantes y cerca del 80% de profesores universitarios que imparten docencia a nivel superior en el país. Por tal razón, cerca del

90% de los entrevistados pertenecen a las universidades que aparecen en la capital; y el resto estaban realizando este tipo de labores en las universidades ubicadas en otras provincias del país.

En la parte final se presentan las conclusiones resultantes de esta investigación: para ello, se han seguido de forma pormenorizada todos y cada uno de los objetivos de investigación que han guiado este trabajo. De esta forma, se ha tratado de dar respuesta a los objetivos iniciales de esta tesis doctoral. Se contienen, también, las recomendaciones y posibles estudios de investigación, así como las referencias bibliográficas y glosarios de términos.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN TERCIARIA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Educación Terciaria en la República Dominicana

Con relación a este capítulo, se hace referencia sobre los principales tópicos de la Educación Superior en el país, como son: evaluaciones de las condiciones, tasa de colaboración, áreas evaluadas referentes a las situaciones de la Educación Terciaria de la República Dominicana, intervención de la misma, “ Informe de las Políticas Nacionales de Educación: República Dominicana” (OCDE 2008), componente evaluador, compendios de información, y declaraciones de los programas terciarios de la educación entre otros.

Evaluación de la Educación Terciaria en la República Dominicana

El aprovisionamiento de la Educación Terciaria parece ser adecuado en varias partes del país: los procedimientos de admisión se basan en requisitos transparentes y no hay existencia de supuestos perjuicios en el registro con relación a la edad o género.

Ante el número de matrículas gratuitas en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), la gran dificultad monetaria (aparte del costo de oportunidad de realizar estudios terciarios) está constituido por el número limitado de becas y préstamos de interés bajo a alumnos de más escasos recursos que desean inscribirse en organizaciones no públicas de Educación Terciaria.

Expertos que han evaluado este campo consideran que la principal barrera para la entrada en Educación Terciaria es la baja calidad y eficacia en el aprendizaje. Los efectos de la educación muestran insuficiencia en los niveles de primaria y secundaria. En ésta última, pueden existir escasas oportunidades y elevadas tasas de abandono. Sin embargo, los alumnos pueden ser promovidos de un grado a otro y alcanzar la credencial de bachillerato sin la adecuada preparación en lectura, cálculo y lógica apropiadas para estudios superiores y su nivel para el ámbito laboral es exiguo.

Estas insuficiencias en tales enseñanzas suponen una dificultad para el acceso a la educación postsecundaria. Las organizaciones de Educación Terciaria se esfuerzan por remediar la inadecuada preparación de alumnos de nueva entrada; pero estos esfuerzos podrían producir altas tasas de descontento y afectar a la calidad de la Educación Terciaria, así como al rendimiento de los graduados.

La tasa de participación en la Educación Terciaria es de 29,1% para la cohorte de 18 a 24 años, y muestra aumentos rápidos y formidables en la matrícula de este nivel desde mediados de la década de los 80 (OCDE, 2012).

“No obstante, la tasa promedio de atrición aparente desde el comienzo hasta la conclusión de una carrera es de un 50%, pudiendo variar entre 10%, en una institución y 80% en la universidad más grande del país. La tasa de deserción también varía según el campo de estudio” (ibídem, p. 13).

Se ha podido determinar, en varios estudios sobre la Educación Superior en la República Dominicana, que los progresos en los estudiantes dentro de este sistema pedagógico a partir de la educación inicial hasta la Educación Superior muestran variadas deficiencias: alumnos que se encuentran en esta situación, tienen graves inconvenientes para continuar estudios posteriores.

Según estudios realizados por el MESCyT (2004-2012) y la OCDE (2012), la Educación Superior realizó un esfuerzo sobre la escolarización del sector laboral en la República Dominicana, que supuso un incremento durante los diez últimos años, pasando del 4° al 7° grado de Educación Básica.

Según estudios sobre políticas nacionales de Educación Superior, se puede apreciar que el país tiene altas tasas de participación en la Educación Superior; pero en los niveles de aprendizaje en Educación Primaria y Secundaria concertada tiene las tasas más bajas en relación con otros países de América Latina y el Caribe.

Los trabajadores actuales que han mejorado su formación suelen ocupar empleos en el sector público, principalmente en educación, salud y administración: son los graduados en Educación Terciaria que han ingresado al mercado laboral.

La obtención de licenciaturas acrecienta los beneficios para las clases laborales, dentro de todos los niveles de entrada en los sectores formales e informales. Pero existen evidencias de subempleo y de una excesiva oferta de obreros con grado de Educación Terciaria que carecen de empleo.

En los diez últimos años, las tasas de reincorporación a la educación fueron bajas en las personas de reciente inclusión en el mercado laboral. Y los estudios terciarios incompletos han supuesto una disminución de oportunidades de empleo (OCDE, 2012).

La Administración de la República Dominicana ha tratado de establecer medidas para la exigencia de Educación Terciaria en puestos de materias técnicas y de servicios. No obstante, en comparación con modeladores internacionales, la situación presente continúa siendo de inferioridad.

Objetivo y Áreas Evaluadas

El organismo evaluador realizó un amplio análisis de la Educación Terciaria, como sistema formado por la educación “postsecundaria” o la “Terciaria”, que conduce a la obtención de grados y postgrados. La evaluación abarcó todas las carreras e instituciones de Educación Terciaria. El organismo evaluador analizó situaciones internacionales de la Educación Terciaria, y tuvo en cuenta la situación particular de la República Dominicana. La evaluación incluyó, también, la consideración de que ofrece una promoción individual, social y económica. Este último valor está bien desarrollado en los comentarios del Banco Mundial (Hopper et al, 2008), a saber:

La Educación Terciaria afecta directamente a la productividad nacional que, en buena medida, determina los modelos de vida, ya que influye en la posibilidad de que un país compita en la economía mundial. Así mismo, desarrolla la capacidad para el conocimiento que afecta al crecimiento económico y a la reducción de la pobreza, a través de:

- a) la formación de recursos humanos competentes y flexibles para la capacitación de científicos de alto nivel, expertos, técnicos, maestros de Educación Básica y Secundaria, así como de futuros líderes gubernamentales, de servicio civil y empresariales;
- b) la creación de “know how”;
- c) la promoción de la capacitación para el acceso a fuentes de conocimiento global y para la adaptación de dicho conocimiento al entorno local.

Las instituciones de Educación Terciaria disponen de capacidad para crear e integrar sinergias entre tales tres exigencias. La invención y el desarrollo razonable de la economía no son posibles sin un sistema investigador que promueva el desarrollo de la capacidad productiva. Esto es especialmente válido en países con una débil capacidad institucional y falta de recursos humanos.

Informe sobre Educación Terciaria en la República Dominicana

La OCDE emitió la siguiente publicación: “Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación en la República Dominicana” (OCDE, 2008). En él se contiene un breve capítulo sobre Educación Terciaria, niveles actuales de Educación Superior, reseña general de las funciones y objetivos del sistema, así como papel de las instituciones públicas o privadas y características del sistema dominicano: entre ellas, competencias académicas, calidad, eficiencia y preparación para el mercado laboral. Posteriormente, la ministra de Educación Superior, Ciencia y Tecnología recibió el apoyo del Banco Mundial para formar en 2011 un equipo de evaluadores sobre los problemas planteados en el seguimiento de las propuestas del 2008 y sobre sucesivas alternativas.

Componente Evaluador

Los miembros del componente evaluador fueron: Michael Gallagher, del grupo de ocho universidades Australianas, (Relator y Director Ejecutivo); Irán Whitman (jefe del programa de

Cooperación con Economías no Miembros -de la Dirección de Educación de la OCDE-); Mary Canning, de Irlanda (Miembro de la Autoridad de Educación Terciaria -de Maynooth-, anteriormente Especialista Principal de Educación del Banco Mundial); Francisco Marmolejos, de México (Director Ejecutivo del Consorcio para la Colaboración en la Educación Terciaria en América del Norte, y Vicerrector de Programas del Hemisferio Occidental de la Universidad de Arizona, en Estados Unidos); Xavier Luque (miembro del Banco Mundial); Mihaylo Milovanovit (Analista de Políticas y Programas de Cooperación con Economías no Miembros, de la Dirección de Educación de la ODCE); y Simón Schwartzman, de Brasil (Presidente del Instituto de Estudios del Trabajo y la Sociedad -IETS-).

Áreas Evaluadas

El equipo evaluador fue invitado a pronunciarse sobre la situación de la Educación Terciaria en la República Dominicana y sobre su futuro desarrollo. El Ministerio señaló las políticas problemáticas, e invitó a los evaluadores a estudiar los siguientes aspectos:

- la resistencia y agotamiento del sistema de educación de la República Dominicana, en relación con números de alumnos y su comparación con entornos internacionales.
- calidad de los graduados y oportunidad de estos en relación con las exigencias del país.
- eficacia de la reforma de Educación Secundaria y Terciaria.
- documentación académica de Educación Terciaria.
- investigación en Educación Terciaria.
- financiamiento o estímulos económicos para la formación en Educación Terciaria.
- adecuación y eficacia de estrategias y legislación para el progreso de la Educación Terciaria.

El propósito fundamental de este informe es conocer el progreso de la Educación Terciaria en la República Dominicana, así como los avances en Ciencia, Tecnología e Invención, tal como se plantea en el ‘Plan de Educación 2008-2018’.

Resultado

El acuerdo logrado con el componente evaluador, que asistió a la República Dominicana, se plasmó en encuentros y reuniones del 28 de marzo al 1 de abril del 2011. Ello favoreció la investigación propuesta por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) y otras instituciones oficiales, así como la participación de alumnos y personal de instituciones de Educación Terciaria. La intervención de representantes oficiales, negociadores educativos y otros dirigentes de las instituciones de Educación Terciaria fue muy apreciada.

Las anteriores actuaciones dieron origen al informe de la OCDE ‘Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación’ (OCDE et al, 2012), que incluye la Clasificación Internacional Estándar de Educación (‘International Standard Classification of Education’ -ISCED-) aplicable a diferentes instituciones.

En la República Dominicana se dan tres ejemplos de formación de Educación Terciaria a saber: la universitaria (donde puede lograrse la carrera técnica), la de institutos de estudios terciarios y la de colegios técnicos.

El Plan Decenal de Educación Terciaria 2008-2018

En los últimos años, el MESCyT (Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología) se ha apurado forzosamente por conseguir consenso para la actualización de la Educación Terciaria en la República Dominicana, al mismo tiempo que transforma el marco regulatorio para la evaluación de la calidad mediante un proceso inflexible de evaluación institucional. Asimismo, ha impulsado áreas claves, como la oferta de becas, la invención de la formación docente, la educación médica y la internacionalización del sistema.

El Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018 (SEESCyT, 2008a), establecido por el Ministerio, plantea una serie de objetivos de innovación basados en una cultura de invención y una visión del sistema que se enfoca en una mayor cooperación y colaboración entre las IES. El plan persigue, también, la promoción de una mayor colaboración entre la Administración, las IES, las compañías y la sociedad civil. El Plan Decenal se articula en tres fases: emergencia (2010), modernización (2014) y consolidación (2018).

Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) se utilizarán al menos el 50% de las IES, para crear nuevos ambientes en las aulas tradicionales de aprendizaje de educación a distancia.

El Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Invención 2008-2018

El plan estratégico de ciencia, tecnología e invención 2008-2018 (SEESCyT, 2008b) pretende aumentar la competitividad basada en la adquisición de conocimientos, transferencias tecnológicas, así como innovaciones en sectores estratégicos para la economía y el ámbito laboral.

Los cuatro principales objetivos del Plan son:

- Incrementar los recursos para la ciencia y la tecnología;
- Promover programas de investigación científica y de desarrollo tecnológico
- Fortalecer las competencias de los recursos humanos
- Estimular la colaboración de la sociedad en el desarrollo científico y tecnológico.

Paso a la Educación Terciaria

La OCDE (2012) afirma lo siguiente: “Uno de los primordiales retos para la norma de políticas en la generalidad de los países es la instauración de herramientas adecuadas para asegurar que el camino a la Educación Terciaria sea directo y ecuánime. Las barricadas a la vía de la Educación Terciaria suelen corresponder con la disconformidad en las proporciones en la

institución misma, la vinculación de la Educación Secundaria con la Educación Terciaria, el proceso de admisión a la educación postsecundaria y el precio para los estudiantes y sus familias de la subvención en la Educación Terciaria” (p. 63).

El Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018 (SEESCyT, 2008a) se propone: aumentar el acceso a poblaciones vulnerables; a zonas rurales; y a alumnos de educación postsecundaria.

incluye el objetivo de aumentar el acceso de grupos vulnerables y el incremento de las tasas de permanencia y graduación, así como suministrar mejores oportunidades en las zonas rurales, mediante el fortaleciendo de la oferta regional de servicios de educación postsecundaria.

Colaboración en Educación Terciaria

En 1950, la Educación Terciaria en la República Dominicana contaba con 1.987 alumnos. En 2009 aumentó a 372.433 (29,1% de la población 19-24 años). Este crecimiento se refleja en la tabla número (I) y (II), así como la matriculación en las mismas en relación con la población total.

Tabla 1 (I)

Matriculación en Educación Terciaria en comparación con la población, 1950-2009.

Año	IES	Matriculación	Población Total	Edad 18-24	Cobertura bruta (%)
1950	1	1.987	2.135.900	307.777	0,6
1960	1	3.729	3.047.100	390.253	10
1970	4	20.602	4.009.500	499.383	4,1
1985	19	123.748	6.416.289	958.739	12,9

Tabla I (II)

Año	IES	Matrícula	Población Total	Edad 18-24	Cobertura bruta (%)
1990	23	102.069	7.179.330	1.031.717	9,8
1995	28	136.467	7.885.758	1.060.472	12,9
2000	31	245.056	8.553.739	1.141.547	21,5
2005	43	322.311	9.226.449	1.247.708	25,8
2009	43*	372.433	9.755.954	1.277.827	29,1

Fuente: MESCyT, (2010).

Nota (*): “Incluye sólo a las IES de las que se tiene información estadística. En 2009 había 47 IES, pero dos de ellas se fusionaron, dos fueron creadas en ese año y una más no fue considerada en el análisis” (OECD, 2012, p.65).

La Tabla ojo muestra que el mayor crecimiento en Educación Terciaria a partir 2006 se produce a nivel de grado. Por otra parte, la Educación Técnica no se incrementa.

Tabla 2*Matrícula en Educación Terciaria Según el Nivel, 2006-2009*

Nivel	2006-1		2007-1		2008-1		2009-1	
	ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%
Total	286.966	100,0	310.582	100,0	352.169	100,0	372.433	100,0
Técnico terciario	4.717	1,6	5.280	1,7	6.566	1,9	6.401	1,7
Grado	267.861	93,3	287.923	92,7	328.011	93,1	348.683	93,6
Postgrado	9.660	3,4	11.517	3,7	10.981	3,1	9.399	2,5
Sin especificar	4.728	1,7	5.862	1,9	6.611	1,9	7.950	2,1

Fuente: MESCyT (2010).

Género

Entre 2006-2009 las mujeres representaban el 64% de la Educación Terciaria en la República Dominicana y constituían mayoría en todas las carreras, excepto en las de Procedimientos y de Ingenierías Civil e Industrial. Particularmente elevada era su inscripción en Educación Inicial (97%), Bio-Análisis y Psicología, Procedimientos, Ingeniería Civil e Industrial.

En cuanto al grupo de edad, muchos estudiantes se registraron a tiempo parcial y muchos de ellos tardaban años en concluir sus estudios. Tal como muestra la (tabla 3), el 55% de los estudiantes matriculados en 2009 en Educación Terciaria tenían menos de 26 años.

Tabla 3*Edad de los alumnos matriculados en Educación, 2009.*

Edad	%
Menos de 15	1,4
15-20	15,6
21-25	38,3
26-30	18,4
31-35	8,0
36-40	4,1
Más de 40	4,1
No especificado	10,2

Fuente: Departamento de Estadística de la MESCYT (2011).

Provisión de Educación Terciaria

La tabla (4) ofrece datos, del 2006 al 2009, sobre proveedores por tipo de institución: destacada el papel fundamental de los institutos especializados en estudios superiores

Tabla 4 *Provisión de ofertas de Educación Terciaria, según institución.*

Tipo de institución	2006	2007	2008	2009
Universidades	33	33	33	33
Institutos Especializados de Estudios Terciarios	6	6	7	9
Institutos Técnicos de Estudios Terciarios	4	4	4	4
Total, de organizaciones	43	43	44	46

Fuente: OCDE, 2012 p. 67

Instituciones de Educación Terciaria por Regiones

A partir 1970 aparece un acrecentamiento constante del número de IES y un crecimiento constante de Educación Terciaria, en casi todas las regiones. La (tabla 5) muestra que en 2009 existían 46 IES y 72 recintos por región. En el mismo año, el mayor número de alumnos (54,5%) se encontraban en la región urbana (Santo Domingo y Distrito Nacional), seguido de la región Cibao (disponen de IES y recintos: Santiago, Duarte y La Vega).

Criterios para la Admisión y Selección

Cada Institución de Educación Superior determina sus propios criterios de admisión: unos más que otros se basan en las notas o calificaciones del bachillerato en todos los casos, la nota de aprobación del mismo y la prueba nacional con la que culmina la Educación Secundaria. Además, hay IES que exigen otros requisitos, como la superación de la prueba de Orientación y Medida Académica (POMA) u otro examen de admisión con o sin prueba psicométrica.

Tabla 5 (I)

Organizaciones de Educación Terciaria en el 2009 por Regiones y Provincias

Regiones y Provincias	IES	Recintos
Total	46	72
Región Cibao Norte	6	12
1 Santiago	6	6
2 Espaillat		3
3 Puerto Plata		3
Región Cibao Sur	4	4
4 La Vega	2	3
5 Sánchez Ramírez	1	
6 Monseñor Nouel	1	1
Región Cibao Nordeste	1	4
7 Duarte	1	1
8 Hermanas Mirabal		1
9 María T. Sánchez		2
10 Samaná		
Región Cibao Noroeste		5

Tabla 5 (II)

Regiones y Provincias	IES	Recintos
11 Montecristi		1
12 Santiago Rodríguez		1
13 Valverde		2
Tabla 5 (II)		
14 Dajabón		1
Región El Valle		3
15 San Juan		3
16 Elías Pina		
Región Enriquillo	1	2
17 Barahona	1	1
18 Bahoruco		1
19 Independencia		
20 Pedernales		
Región Metropolitana	30	26
21 Santo Domingo y Distrito Nacional	30	26
Región Valdesia	2	8
22 San Cristóbal	1	5
23 Peravia		2
24 Azua	1	
25 San José de Ocoa		1
Región Higüano	1	3
26 Monte Plata		
27 San Pedro de Macorís	1	2
28 Hato Mayor		1
Región Yuma	1	5
29 La Romana		3
30 El Seibo		
31 La Altagracia	1	2

Fuente: OECD, 2012

Informe de la OCDE sobre el Nivel de la Educación Terciaria

En el informe de la OCDE (2008) se propone que en los primeros años de las carreras universitarias se incluyan estudios de nivelación: ello es motivado por el gran número de deserciones que ocurren durante ese periodo.

Sin embargo, el 20% de los alumnos terminan la carrera en cinco años o menos; pero, en su mayoría, no: esto se debe a que los mismos trabajan durante sus estudios, además de a la propia insuficiencia de la educación.

A pesar de que las iniciativas gubernamentales sobre las políticas e iniciativas de investigación de la Educación Terciaria eran excelentes, no se consiguió el resultado de mejoras en la calidad de la Educación Primaria y Secundaria. Sin embargo: "La realidad del conocimiento, destrezas y competencias de los graduados era que no reflejaba las expectativas del nuevo currículo. Las causas incluyen las condiciones de las infraestructuras, las condiciones de trabajo de los docentes, el poco tiempo dedicado a la enseñanza y el uso limitado de nuevos enfoques pedagógicos" (OCDE, 2008, p. 67).

La prueba POMA determina los resultados del acceso de los alumnos de secundaria a las instituciones de Educación Superior que la aplican. Es decir: "Revela diferencias desmedidas en la clasificación en el nivel medio para la actuación de estudios universitarios. No hay información sobre las tipologías socio económicas de los alumnos de universidades públicas y privadas, pero la asimilación de los resultados preliminares proyecta discrepancias considerables que podrían imputar a la calidad de la educación en niveles precedentes" (ibídem, p. 197).

Se pudo determinar, según el citado informe, que posiblemente los estudiantes provenientes de centros educativos privados secundarios que ingresan a las IES del mismo tipo están mejor preparados, que los que lo hacen a las públicas, según estudios realizados por el Ministerio

Se realizó una estratificación precisa, en la que se hizo una comparación de dos grandes universidades, una pública y otra privada, en la que se determinó que los estudiantes de la privada (en este caso, INTEC) obtuvieron la puntuación más elevada en todos los componentes de la prueba; en cambio, los de la universidad pública (en este caso, UASD) fueron los más bajos: esto evidencia una clara diferenciación relativa a la calidad de la enseñanza recibida.

El informe de la OCDE (2012) pone de manifiesto lo siguiente: "En marzo de 2011 el Harvard Report (Harvard, 2011) analizó la calidad del sistema educativo de la República

Dominicana. Harvard es más negativa que la OCDE acerca de las escuelas privadas, que admiten el 20% de los alumnos y que, según el informe, son mucho más responsables de las fallas sistémicas que el sistema de educación público mismo. Según el informe, los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la UNESCO (Second Regional Comparative and Explanatory Study) y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación no muestran diferencias estadísticas en el desempeño docto de los alumnos de las organizaciones privadas y públicas” (p. 70).

Según el informe del Foro Económico Mundial, entre 139 países, la calidad general de la Educación de la República Dominicana se situó en la posición 133. Esto se debió a los resultados inferiores mostrados en las materias de matemáticas y ciencias, lo que consideramos que debe ser motivo alarmante (OECD, 2012).

“Los bajos niveles de eficacia educativa en la República Dominicana, como se indica en las evaluaciones de SERCE en 2006 (UNESCO-OREALC, 2008), son fuente de preocupación. La República Dominicana tiene los porcentajes más bajos de primaria: sólo tres estudiantes alcanzaron los niveles más altos en comprensión de lectura (0,6%) comparado con Costa Rica (44,3%), y el porcentaje más alto de estudiantes que no alcanzaban el mínimo nivel de destreza (44,3%) comparado con Cuba (0,6%). Para los estudiantes de sexto grado, la República Dominicana tuvo el porcentaje más bajo de estudiantes que alcanzaron los niveles más altos en comprensión de lectura. De igual modo, en matemáticas el porcentaje de estudiantes de tercer grado que alcanzaron los niveles más altos de desempeño variaban entre 0,1 % para la República Dominicana y 54,5% para Cuba, mientras que los porcentajes de los países que se encontraban por debajo del nivel mínimo oscilaron entre 1,1 % (Cuba) y 41,3% (República Dominicana). El porcentaje de estudiantes de sexto grado que alcanzaron los niveles más altos de desempeño en matemáticas oscilaron entre 0,2% (República Dominicana) y 51,1 % (Cuba), mientras que el porcentaje de aquellos por debajo del nivel mínimo varió entre 0,1 % (Cuba) y 57% (República Dominicana)” (OCDE, 2012, p.70).

“Investigaciones del MESCyT citadas en el informe definitivo de la evaluación de la UASD muestran que a nivel nacional cerca del 30% de los estudiantes que ingresan a la Educación

Terciaria poseen un trabajo más alto de que lo que muestran las pruebas de admisión, destacando de este modo la insuficiencia de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. En el caso de la UASD, la OCDE concluyó que: el 55% de los alumnos escaseaban en la programación para estudios de nivel universitario. Harvard (2011) cita un informe de un estudio de los resultados de las pruebas de admisión en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UASD, que arrojó evidencia de que los estudiantes tenían, en promedio, un nivel equivalente al sexto grado de la Educación Primaria, lo que es muy semejante a los resultados de un estudio similar de 1986-1987. Para remediar estas dificultades, la UASD ofrece un ‘programa de nivelación’ a 6.000-7.000 de los 30.000 a 35.000 estudiantes que ingresan cada año” (OCDE, 2012, p.71)

“Los antes mencionados informes de la OCDE (2008), UNESCO-OREALC (2008) y Harvard (2011) coinciden en las razones, pese a tantos esfuerzos y buenas iniciativas, por las que la educación en las escuelas sigue siendo un obstáculo tan grande para la realización de estudios más avanzados en la República Dominicana. Además del bajo número de horas de instrucción en el aula, materiales didácticos inadecuados y deficiente infraestructura, el problema principal es la baja calidad de la enseñanza y la capacitación de los docentes -considerada a nivel internacional como la variable más importante en el desempeño escolar-” (ibidem p. 71).

El informe sobre ‘Educación Docente y Carrera Docente’ de la OCDE (2008) se basa en algunas sugerencias u observaciones con relación a la relevancia de la formación de los profesores y de los cursos de capacitación de estos, ofrecidos por las Instituciones de Educación Superior. Entre ambos hay una relación nacional compartida, con el objetivo de contribuir a una formación apropiada de los docentes con esquemas y efectos deseados. En general, en la República Dominicana existe una gran deficiencia referente a la formación docente, ya que tienen escasa formación práctica, razón que forzó a las jurisdicciones dominicanas a tomar cartas en el asunto, realizando esfuerzos para ampliar la calidad de los centros educativos y de los nuevos profesores. Esta carencia era debida a las insuficientes actividades prácticas de enseñanza-aprendizaje, en la formación para la docencia y para la dirección.

Debido a los indignos sueldos muy bajos y las situaciones precarias en lugares rurales, a las personas inteligentes se les otorgan becas como beneficio. Indagaciones ejecutadas en 2002 a

estudiantes que piden inscripción en la PUCMM, revelaron que el 2% de los alumnos de colegios o escuelas privadas y el 8% de las escuelas públicas escogen Ciencias de la Educación como carrera (Sánchez, F. "La Problemática del Magisterio en República Dominicana", citado en Harvard, 2011).

Se realizan acciones de formación práctica para profesores; pero las oportunidades de búsqueda y preparación indeleble son extrañas y no se puede contar con beneficios que permitan el desarrollo de profesores y de su actuación en el proceso de la enseñanza en los salones de clase. En otro sentido, la enorme proliferación de políticas sobre educación reduce la aportación de los profesores.

Persistencia en la Educación Terciaria

El Informe General sobre Estadísticas de Educación Terciaria 2006-2009 (MESCyT, 2011) revela que los bajos niveles de eficacia, el abandono y la reprobación son inconvenientes inmensos que son estudiados de manera inapropiada en la República Dominicana. Sin embargo, el informe estadístico utiliza una guía inmediata para manifestar la discrepancia entre los estudiantes que se inscriben en educación y los que la terminan, pese a que ésta podría ser de cohortes distintas. Esto conlleva que la tasa frecuente de abandono sea de, al menos, 50%, con mejor argumento en las universidades privadas. Cabe destacar que estas informaciones no son del todo confidenciales, debido a que los estudiantes que se registran y no culminan sus estudios en una IES podrían culminar los estudios en cualquier otra institución. Al inicio de sus primeros años de estudio se produce la mayor tasa de abandono. El porcentaje más bajo de avance en la carrera (con menos del 20% de alumnos) lo ofrecen las de Medicina e Ingeniería; en cambio, el 40% de las carreras de Negocios, Derecho y Educación consiguen titularse. "Razones aludidas para la deserción son tres: falta de recursos financieros, razones familiares y programación académica deficiente" (MESCyT, 2011, p. 167).

En reuniones celebradas en la UASD, el equipo de la OCDE consideró que no preexisten informaciones confidenciales sobre los abandonos: los alumnos que cambian de carrera posteriormente del primer semestre estudian a tiempo parcial o, simplemente, toman más tiempo

para titularse. El equipo externo de la UASD observa que la misma recibe tres veces más alumnos de los que califican o gradúan. En ese mismo tenor, una tercera parte de los alumnos en la UASD no culminan sus estudios en el periodo establecido. Los mandos de la UASD insinúan que esto se debe a diversas problemáticas académicas: los alumnos que desempeñan una labor en cualquier institución, es decir que trabajan, no tienen el tiempo necesario para dedicarse a sus labores académicas; además, su Educación Primaria y Secundaria puede estar afectada o ser incompleta.

Como se mostró previamente, el ITLA asimismo apuntó el abandono a situaciones o problemas de equipos pequeños y a desatenciones de orientación. El mecanismo examinador escogió expertos estrictamente para la PUCMM, comunicándoles que, después de cuatro años, se produjo una comparativamente tasa baja del 10% de alumnos que habían abandonado, que las jurisdicciones imputaron a un plan deficiente de seguimiento y monitoreo de servicios de orientación académica y profesional.

Cambios en el Nivel Educativo

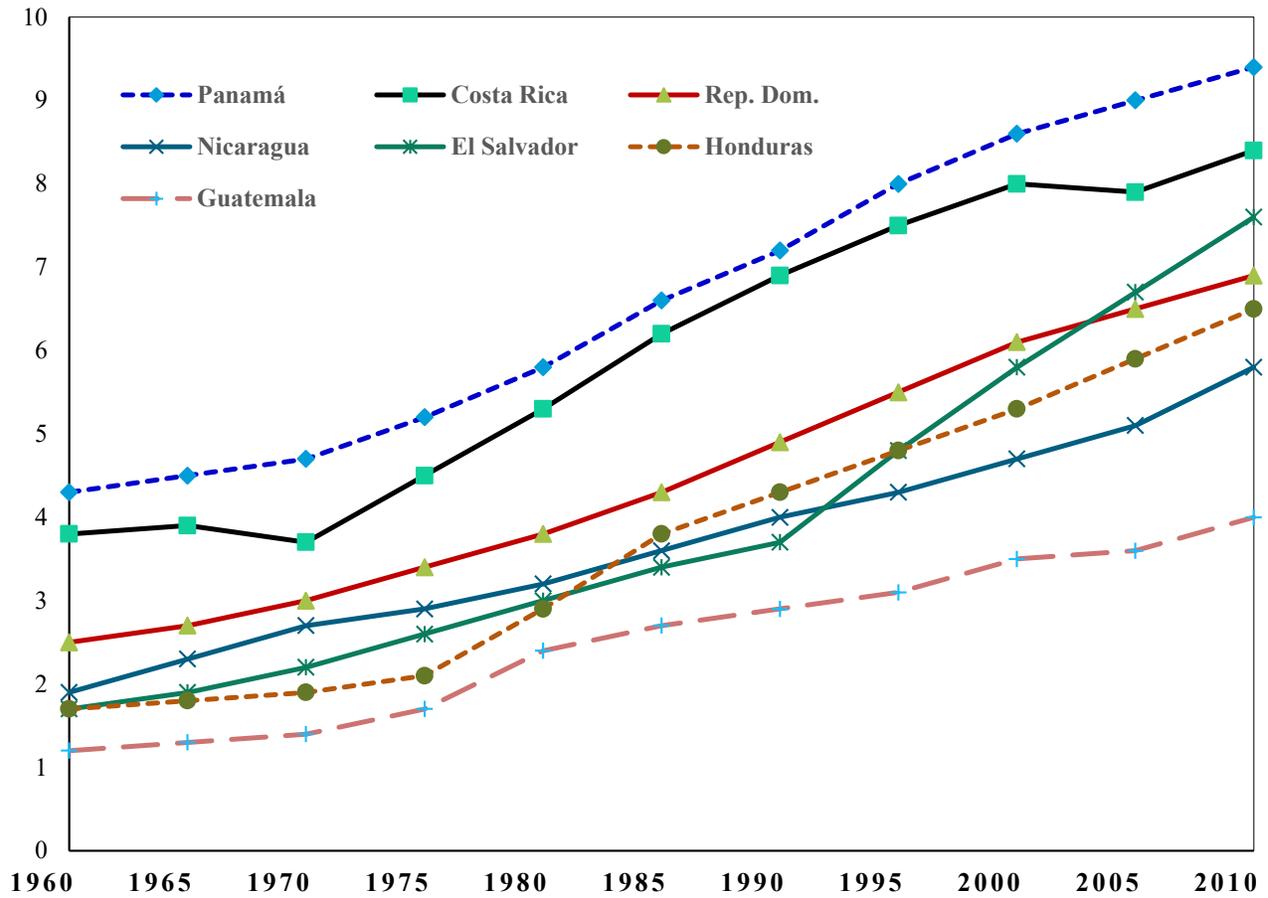
La República Dominicana ha registrado un significativo incremento en los niveles de escolarización (*figura 1*). Este aumento se producido en la Educación Primaria y en la Secundaria. Recientemente, ha tenido lugar una importante elevación de alumnos que ingresan en la Educación Terciaria.

El incremento en la matrícula en la Educación Terciaria se ha debido, en parte, a las políticas de la Administración y, en parte, a la elevada solicitud de ésta. Las poblaciones jóvenes (entre 20 y 24 años) han preferido una educación de más de 10 años en el 2010, incremento de aproximadamente dos años en la escolaridad dentro de el mismo grupo de edad, con respecto al 2000 (*figura 2*). La elevación de escolarización de la Educación Terciaria se ha producido al mismo tiempo que el aumento de alumnos en la educación postsecundaria, que ha pasado del 25%, en el 2000, al 32%, en el 2010 (*Figura 3*).

Los progresivos incrementos de las tasas de subvención en Educación Terciaria no sólo afectan a las poblaciones más jóvenes, sino que, también, inciden en todas.

Figura 1

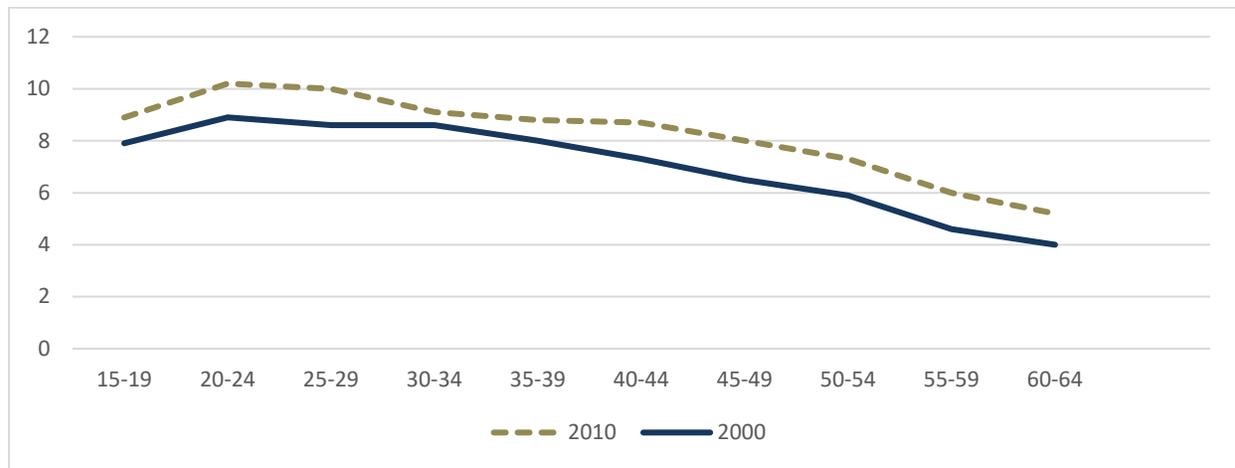
Años de escolaridad de la población de 25 +



Fuente: OECD (2012, p. 84).

Figura 2

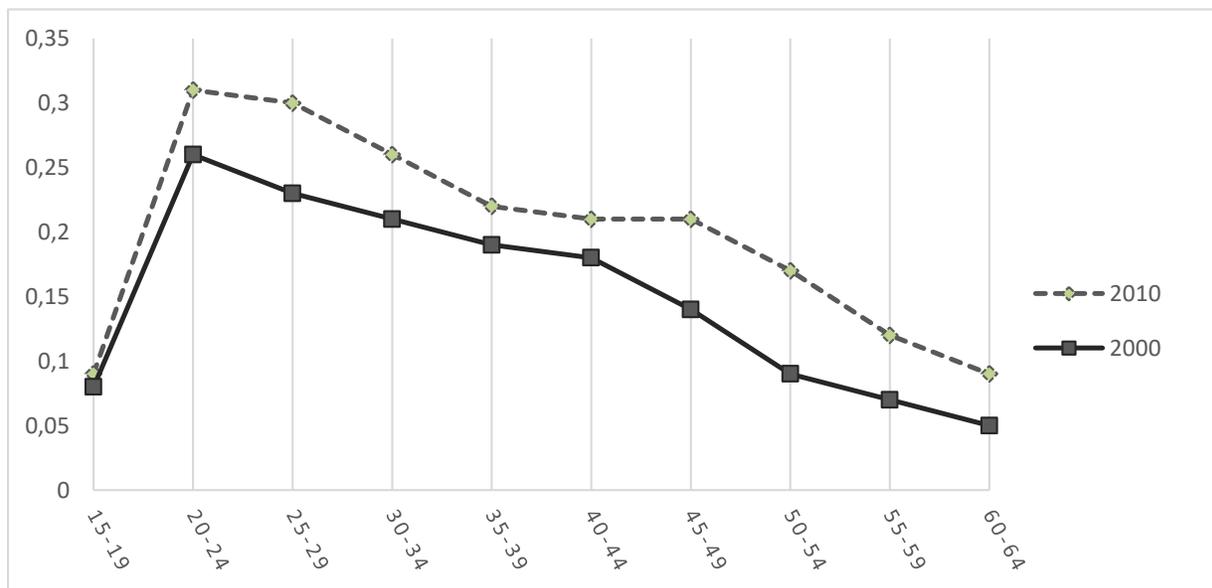
Años de escolarización por edad en la República Dominicana 2000, 2010.



Fuente: OECD (2012, p. 85).

Figura 3

Porcentaje de la población por edad con grado o diploma de estudios terciarios en la República Dominicana 2000, 2010.



Fuente: OECD (2012, p. 85) 2000 y 2010 (porcentaje)

Tabla 6

Cambio en los años de educación por edad comparado con el crecimiento de la población en la República Dominicana: todas las personas, 2000 y 2010 (%)

Años de Escolaridad	Grupo poblacional		Porción de la población total			
	25-64	25-34	25-64	25-34	2000	2010
1-8	0,01	-0,18	0,63	0,52	0,51	0,39
9-11	0,32	0,04	0,12	0,3	0,17	0,16
12	0,69	0,41	0,10	0,14	0,14	0,18
12-15	0,83	0,96	0,05	0,07	0,08	0,14
16	0,71	0,26	0,10	0,14	0,11	0,13
Total	0,23	0,07	1,00	1,00	1,00	1,00

Fuente: OECD (2012, p. 86).

Graduados de la Educación Terciaria y Mercado Laboral

El empleo de los titulados en la República Dominicana se concentra en los sectores de educación y salud (OECD, 2012), ya que los mismos absorben el incremento porcentual de las personas tituladas en la Educación Terciaria: las otras áreas ocupacionales aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 7*Estructura del empleo, según rama de actividad económica (porcentaje)*

	Todos los empleados		Educación Terciaria Completada	
	2000	2010	2000	2010
Construcción	7	7	4	2
Comercio al por menor, restaurantes y hoteles	26	26	9	17
Industrias manufactureras	16	10	10	6
Electricidad, gas y agua	1	1	2	1
Transporte y comunicaciones	6	8	4	4
Bienes raíces e intermediación financiera	5	6	18	16
Sector público	4	6	9	10
Agricultura	15	12	3	1
Minería	0	0	0	0
Educación y salud	8	9	27	35
Otros	11	14	5	6

Fuente: OECD (2012, p. 87).

“Un análisis diferente (véase la tabla 17) refleja la importancia relativa de la Educación Terciaria para la fuerza laboral en diferentes sectores económicos. En los sectores de educación y de la salud, el 3% de los trabajadores ha completado estudios de nivel terciario, un aumento del porcentaje registrado en el 2000 que era de 42%, lo que podría reflejar la exigencia por cualificaciones más altas para la contratación de docentes. En otras áreas del sector público el porcentaje de empleados con Educación Terciaria también ha aumentado. En los sectores de los bienes raíces e intermediación financiera, el porcentaje de empleados no ha cambiado en los últimos diez años” (OECD, 2012, p. 87).

Tabla 8

Importancia de la terminación de la Educación Secundaria, según rama de actividad económica (%)

	2000	2010
Construcción	8	5
Comercio al por menor, restaurantes y hoteles	9	10
Industrias manufactureras	7	10
Electricidad, gas y agua	24	23
Transporte y comunicaciones	8	9
Bienes raíces e intermediación financiera	46	45
Sector público	26	31
Agricultura	2	2
Minería	8	7
Educación y salud	42	63
Otros	5	7

Fuente: OECD (2012, p. 88).

Impacto Laboral de la Educación Terciaria

La transformación en educación está ligada al acceso a compromisos con excelentes condiciones: tres cuartos de los titulados posiblemente serán obreros dependientes en los sectores público o privado; por otra parte, aproximadamente el 42% de la población labora por cuenta propia; y el 14% de las personas con Educación Terciaria son apreciadas como empleados por cuenta propia. El porcentaje de titulados en la Educación Terciaria que trabaja en el sector público se ha elevado; en cambio, la ocupación en el sector no gubernamental sufrió bajas entre el 2000 y el 2010.

Tabla 9*Estructura de Empleo en Situaciones Ocupacionales*

	Total		Educación Terciaria completada	
	2000	2010	2000	2010
Empleador	0,04	0,05	0,05	0,10
Cuenta propia	0,40	0,42	0,18	0,14
Empleado del Estado	0,13	0,15	0,29	0,36
Empleado privado	0,37	0,31	0,47	0,38
No remunerado	0,01	0,01	0,00	0,00
Empleada doméstica	0,04	0,06	0,00	0,01

Fuente: OECD (2012, p. 89).

Dado el incremento de los niveles de escolarización, el porcentaje en el mercado laboral de los que han culminado estudios terciarios ha aumentado de 12%, en el 2000, a 17%, en 2010 (tabla 10).

Tabla 9 (I)

Impacto de la conclusión de la Educación Terciaria sobre el empleo en términos porcentuales en la República Dominicana 2000, 2010.

	2000	2010
Empleador	14	35
Cuenta propia	6	6
Empleado del Estado	29	41
Empleado privado	16	20

Tabla 10 (II)

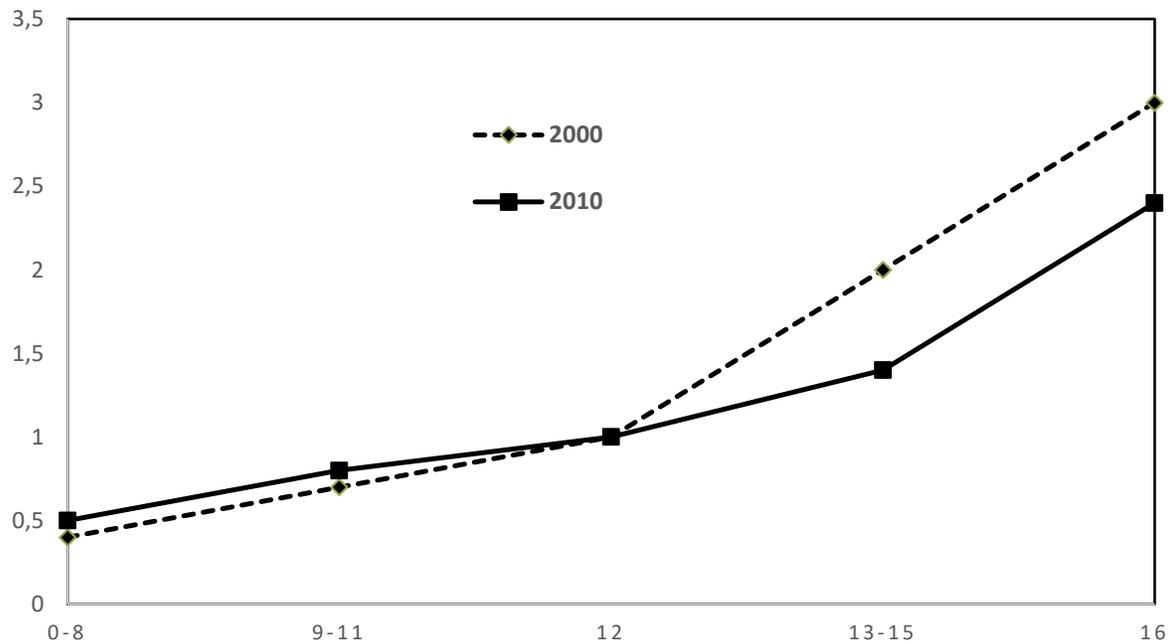
	2000	2010
No remunerado	2	8
Empleada doméstica	0	2
Total	12	17

Fuente: (OECD, 2012, p. 90).

La OECD (2012) formula la siguiente aclaración “La Educación Terciaria ofrece primas formidables, pero éstas podrían estarse reduciendo. Para quienes consiguen empleo, la Educación Terciaria, completa o incompleta, promete primas considerables, Como se muestra en la Figura 6, para el grupo de 25-34 años los ingresos para quienes cuentan con Educación Terciaria incompleta (13-15 años de escolaridad) confrontados con las entradas de quienes sólo han acabado la secundaria (12 años) es de alrededor de 50% más. Sin embargo, la prima de la terminación de estudios terciarios es mucho más elevada, alrededor de 150%. Conviene indicar que la prima para el grupo 25-34 años se redujo entre 2000 y 2010. La mengua de las primas puede proceder de la sobreoferta de personas con Educación Terciaria para la solicitud presente y debe conmover a toda la población, la Figura 6 muestra que las primas para grupos de mayor edad crecieron en esta etapa. Esta dispersión es conforme con la rebaja de la producción intermedia de los graduados de la Educación Terciaria” (p. 90).

Figura 4

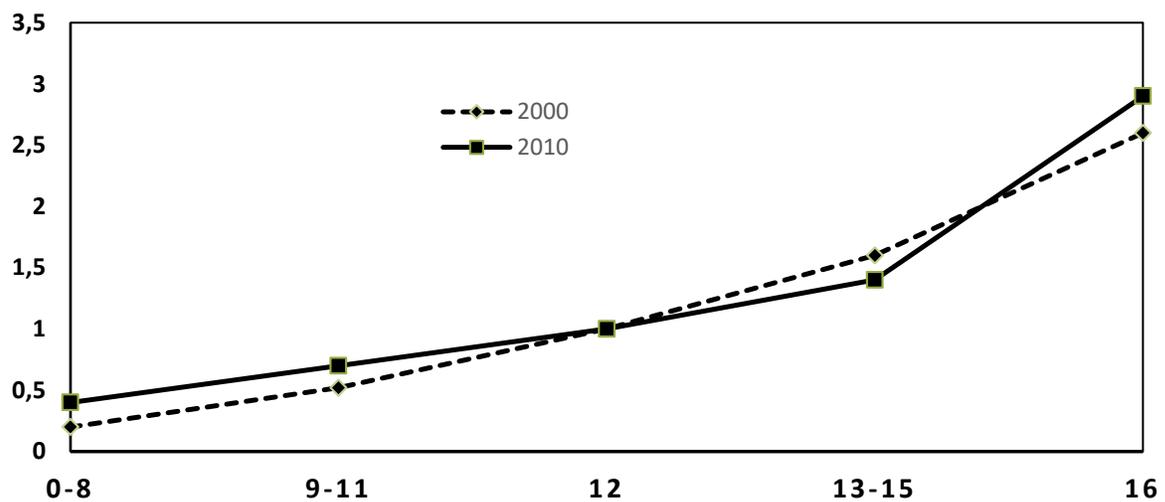
Incremento de retribuciones en función de los años de escolarización (25-34).



Fuente: OECD (2012, p. 91)

Figura 5

Incremento de retribuciones en función de los años de escolarización (36-64 años)



Fuente: OECD (2012, p. 91).

Terminación de Estudios Terciarios

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe la superación de al menos doce años en la Educación Secundaria es, en la mayor parte de los países, la formación mínima para estar por encima del nivel de pobreza (CEPAL, 2007). La terminación de los estudios secundarios ofrece más de 80% de posibilidades de lograr un empleo que satisfaga las necesidades básicas (CEPAL, 2000).

Tasas de Graduación

Las tasas de graduación en educación postsecundaria se han incrementado sensiblemente del 2006 al 2009, tal como se muestra seguidamente (tabla 11).

Tabla 10

Graduados que han superado la educación postsecundaria (2006 a 2009).

Nivel	2006		2007		2008		2009	
	ABS	%	ABS	%	ABS	%	ABS	%
Número total de graduados	29.012	100,0	25.034	100,0	31.138	100,0	37.901	100,0
Técnica	1.851	6,4	783	3,1	886	2,9	563	1,5
Grado	25.090	86,5	20.994	83,9	26.400	84,8	32.468	85,7
Postgrado	1.906	6,6	254	1,0	3.720	12,0	4.765	12,6
Sin especificar	165	0,6	3	0,01	132	0,4	105	0,3

Fuente: MESCyT (2011)

Opinión de los Empleadores Sobre la Educación Terciaria

El mecanismo evaluador, en sus encuentros con empresarios, informó a estos de que un buen número de graduados (especialmente las carreras técnicas) no estaban adecuadamente

formados para los empleos ofrecidos: muchos graduados carecían de las aptitudes y habilidades necesarias y no estaban familiarizados con las técnicas actuales del mercado laboral.

George (2011) indica que las principales universidades dominicanas tienen convenios con otras de Estados Unidos y se esfuerzan por integrar los programas de ese país en sus currícula, especialmente en las carreras de cómputo e ingeniería.

Calidad de la Educación Terciaria

“El equipo evaluador (OECD, 2012) supo de algunas prácticas ejemplares en Educación Superior y tuvo la ocasión de observar varias. Algunas instituciones son impresionantes en su conjunto. En cierto número de instituciones se enseña bien en ciertas áreas y los egresados gozan de reconocimiento dentro y fuera del país. Suele tratarse de carreras vocacionales de élite cuyos insumos son de alta calidad.

No obstante, lo anterior, dicho componente evaluador escuchó constantemente que la calidad general de la Educación Superior en la República Dominicana es inaceptablemente baja. La calidad del insumo, el nivel de preparación de los estudiantes y el conocimiento y competencias de los docentes, junto con los materiales didácticos y las plantas físicas, pese a que varían, son por lo general inadecuados. Los procesos de enseñanza y aprendizaje no están a tono con las prácticas ejemplares internacionales. El equipo evaluador recibió información de que la baja calidad de la educación, incorporado currículo y docentes desalentadores, y bajos niveles de interacción entre profesores y estudiantes, constituye factor importante de la baja de perseverancia en conclusión de estudios por parte de los estudiantes. Los productos del sistema, o sea las capacidades de los egresados, con frecuencia no se ajustan a ningún propósito, sea éste como preparación para el empleo o para efectuar otros estudios.

El mejoramiento de la calidad es el principal reto de la Educación Terciaria en la República Dominicana. Esto ha sido reconocido desde hace algún tiempo por el gobierno y las autoridades responsables de formular políticas económicas y ya se vienen implementando las acciones correspondientes”. (p.96).

Programa Quinquenal de las Instituciones de Educación Terciaria

Según la ley 139-01 de la República Dominicana, las universidades del país han de someterse a una evaluación global cada cinco años para determinar su eficacia, eficiencia, y pertinencia. El Art. 66 de dicha Ley señala que la evaluación pueda ser interna o externa: las internas son realizadas por las propias instituciones; las externas, por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología o por una institución privada de reconocido prestigio.

El actual capítulo ha puesto de manifiesto la adecuación de las instituciones educativas dominicanas para la formación de capital humano que promueva el desarrollo económico. Dicha adecuación trata de promover:

- a) que la mayoría de los alumnos de Educación Terciaria concluya sus estudios;
- b) que los aspirantes a obtener un empleo puedan mostrar un currículo válido para el mercado laboral;
- c) que la experiencia práctica de tales aspirantes sea de calidad;
- d) que el desarrollo económico del país tenga capacidad para integrar en el mercado laboral a sus ciudadanos.

Demanda de Educación Terciaria

El incremento de la demanda de Educación Terciaria estará debido a una serie de causas confluyentes, tales como (OECD, 2012):

- i. “El crecimiento demográfico en las cohortes de edad relevantes;
- ii. las dimensiones y las características de las oportunidades y las exigencias del mercado laboral;
- iii. los cambios de las tasas de colaboración en la educación entre las distintas cohortes;
- iv. el atractivo de los estudios postsecundarios en comparación con otras opciones, como por ejemplo la entrada directa al mercado laboral, incluidas en esta opción las percepciones

- acerca de los beneficios económicos y sociales para la persona en comparación con los costos;
- v. las normas y presiones sociales, como las aspiraciones y la situación familiar. Este capítulo analiza el peso de estos factores en la República Dominicana” (p.103)

Oferta y Expectativas de la Educación Terciaria

Para la pujanza laboral del mercado dominicano se requieren niveles altos de formación en competencias que requiere la situación actual: se solicita, pues, técnicos altamente competitivos para una producción eficiente, especialmente en las pequeñas y medianas empresas.

Esta exigencia requerirá elevar la educación, en general, así como la formación técnico profesional. Sólo así se evitará la penuria del incremento en el mercado laboral.

Diversificación de la Oferta

Los promotores del progreso de la Educación Terciaria deben tener en cuenta no sólo la situación de la República Dominicana, sino la de ámbito mundial. A nivel global, puede producirse, a partir de la segunda década del siglo XXI, un incremento de la demanda de Educación Terciaria. Esto puede ser debido al mayor número de jóvenes de clase media que, en países en desarrollo, acceden a niveles superiores de formación. Por otra parte, cabe prever un incremento de la competitividad intelectual y técnica a nivel universal.

De acuerdo con el informe de la OECD (2021), si las organizaciones del sector público no dan la medida ante los nuevos desafíos y conformidades, las entidades privadas sin duda la darán. Positivamente, éstas postreras han de expandirse en el mundo entero y son irremediamente habilidad completa de la solución para atender a la progresiva petición de educación de forma vigorosa en cuanto a los costos. Estas entidades brindan productos y servicios profesionales continuamente, con elementos transformadores y con buenos servicios de apoyo a los alumnos. Las fuertes revoluciones privadas en Educación Terciaria podrían intachablemente establecer la

peculiaridad concluyente del abastecimiento de dicha Educación Terciaria durante la colindante década y más, ya que los capitalistas buscan conformidades de crecimiento y perfeccionamiento de la eficacia, adquiriendo la totalidad o parte de entidades educativas determinadas e integrándolas con segmentaciones de compañías y grupos en otras industrias.

Los tipos de proveedores de Educación Terciaria podrían incluir (ibidem, 2012):

- universidades que brindan una gran variedad de carreras en los distintos niveles superiores y contienen investigaciones en los mismos.
- universidades pequeñas, las mismas de categorías técnicas especiales que ofertan diversidad de cursos.
- extraordinarios proveedores de Educación Terciaria que ofrecen formación intensivas afines al empleo. Estas organizaciones pueden ser ‘politécnicos’, que ordinariamente prometen credenciales con una duración de cuatro años, o ‘institutos técnicos comunitarios’, que brindan universalmente certificados de dos años de duración u otras cualificaciones cuyos créditos pueden trasladarse a formaciones de educación con programas de cuatro años.
- formaciones de educación a distancia que brindan carreras en línea o una mezcla de educación a distancia y semipresencial.
- pequeñas organizaciones selectivas que ofrecen una educación fuertemente presencial, incluida la práctica de vida comunitaria, dirigida a alumnos nacionales y extranjeros.
- vendedores procedentes de compañías de los medios de comunicación que brindan educación de código accesible con el apoyo de especialistas, con servicios expertos de evaluación y certificación de estudios.

- grandes entidades transnacionales, con quizás algunas grandes universidades generales, que ofrecen todos los servicios de una universidad.
- composiciones de las organizaciones antes mencionadas, comprendidas sociedades público-privadas de desiguales tipos.
- redes selectivas de universidades de trascendencia internacional diligentes en las permutas de alumnos y de personal, junto a la contribución en el contorno de la investigación.

La Estrategia Nacional de Desarrollo (END) de la República Dominicana se concentra en el progreso de dos formas de abastecimiento de Educación Terciaria, a saber (MEPyD,2010):

- (1) academias técnicas comunitarias que consientan la entrada de los muchachos y de las mujeres al mundo del trabajo;
- (2) la educación virtual en instituciones de Educación Terciaria, como medio de elevar el acceso a la misma en todos los sectores.

Las bases de la política de progreso de las universidades técnicas comunitarias se fundamentan en: ofrecer estudios relacionados con el mundo laboral; atender satisfactoriamente a aquellos alumnos que optan por actividades prácticas en lugar de por licenciaturas; y verter al mercado de trabajo titulados debidamente preparados para las exigencias de la sociedad actual.

“Las distancias en la República Dominicana no son muy grandes, y el equipo de la OCDE considera que debe fomentarse el desarrollo regional, donde quiera que se necesite, mediante la creación de institutos técnicos comunitarios. Las nuevas tecnologías deben incorporarse en estas instancias, incluidos los enlaces video y materiales electrónicos para la enseñanza y el aprendizaje” (OECD, 2012, p. 126).

El modelo para este tipo de institución ya ha sido creado y un campus está en construcción”. El equipo considera que uno de los beneficios importantes de los nuevos institutos técnicos

comunitarios de dos años será el de mejorar el acceso a rutas definidas a los estudiantes que desean continuar sus estudios en una universidad o institución educativa del ciclo terciario y que han alcanzado un estándar suficientemente bueno en su primera carrera académica postsecundaria. En opinión del equipo evaluador, las autoridades dominicanas deberán considerar la extensión del modelo de los institutos técnicos comunitarios para otras regiones. Los empleadores deberán comprometerse en la formulación de programas que se adapten a las necesidades de los mercados laborales regionales” (ibídem, 2012, p. 126).

La instalación de instituciones de estudios técnicos comunitarios, algunos de ellos conseguirían convertirse en politécnicos, personifican una creación organizacional o estructural considerable del sistema de Educación Terciaria de la República Dominicana, que tendrá que operar bien. Ante la disposición cultural de apreciar a titulados de instituciones superiores, será ineludible informar a los empleadores, a los próximos alumnos y a las familias, los favores de este tipo de profesiones de poca duración y oportunas para la demanda profesional. Será fundamental para que los empresarios jueguen un rol funcional en la alineación de las academias técnicas comunitarias, asumiendo la responsabilidad de dar ocupación a los licenciados. Cualquiera de los primordiales modeladores de presentación necesitará forma de apoyo determinadas como ofertas de empleos.

Con respecto a la UASD, el informe de la (OCDE, 2008) recomendó que debiera planear convertirse en una federación independiente o semindependiente de unidades regionales, similares a otras universidades públicas de gran tamaño, como la ‘University of California’ (en Estados Unidos) o la Universidad del Estado de Sao Paulo, Brasil (OCDE, 2008). No obstante; lo anterior, no recomendó reproducir el recinto de Santo Domingo en todos los recintos regionales. En cambio, contemplo la posibilidad de que algunas de estas unidades fueran institutos técnicos de dos años de estudio y que otras ofrecieran especializaciones de interés local que no se ofrecieran en Santo Domingo.

Táctica de Internacionalización

De manera creciente, la internacionalización de la Educación Superior adquiere múltiples dimensiones y propósitos. Primero, la interconectividad del mundo genera la necesidad de educar a las personas no sólo para la vida y el trabajo y para incrementar el aprendizaje en el ámbito nacional, sino también en el ámbito global como ciudadanos del mundo. Desde la perspectiva del aprendizaje del estudiante, la internacionalización de la educación es primordialmente un medio de ampliar los horizontes intelectuales mediante el enriquecimiento de los currículos, la experiencia y la apreciación de la diversidad, el dominio de lenguas extranjeras, la adquisición de una mayor comprensión cultural y el establecimiento de amistades y redes internacionales. Segundo, el acceso a la generación de conocimiento global y a los conocimientos técnicos, es esencial para la competitividad de las naciones. En lo relativo al acceso al conocimiento, es imperioso para el progreso de un país que sus intelectuales se impliquen activamente en investigación colaborativa internacional, participen en encuentros internacionales de investigación, trabajen en la solución de problemas comunes, publiquen conjuntamente a nivel internacional y compartan instalaciones de investigación (OECD, 2012, p.127).

La internacionalización puede entenderse, también, como un medio de fortalecer la capacidad del sistema de Educación Superior de un país. La dimensión y el ritmo del avance global en sí y la creciente competencia por talentos significa que las IES dominicanas no pueden pasar a ser competitivas a nivel internacional por sí mismas. El esfuerzo para desarrollar capacidad local como prerrequisito para abrirse a la competencia internacional corre el riesgo de ser de poca relevancia, ya que los mejores actores en el escenario mundial no están esperando que los demás acorten el rezago. En este sentido, la única vía sustentable es la apertura a la dinámica global, en lugar de rehuirla. El principal reto con respecto a las políticas es el establecimiento de una ruta por el cambiante futuro, que incorpore gestión del riesgo y que contemple enfoques con fases y elementos múltiples (ibidem p. 127)

Para la participación efectiva en Educación Superior y en investigación se requiere una doble apertura. A título de ejemplo: en el caso de la movilidad estudiantil deben fomentar flujos mucho mayores hacia el exterior y hacia el interior como, por ejemplo, intercambios de estudiantes

y programas de hermanamiento. El mismo principio se aplica a la movilidad del personal académico y administrativo. El dispositivo evaluador fue informado sobre las políticas y los programas nacionales e institucionales para el envío de estudiantes al extranjero para la obtención de títulos. Además, el gobierno cuenta con programas de incentivos, como becas para que estudiantes dominicanos estudien en el exterior. El gobierno también brinda un cierto apoyo a docentes y otros profesionales para la realización de cursos cortos en otros países, incluyendo áreas como rediseño curricular en instituciones de Corea y Estados Unidos (ibidem, 2012, p. 127-128)

La colaboración institucional en varios casos está bien establecida, como la oferta de carreras académicas con doble titulación. Así mismo el equipo recibió información sobre el establecimiento minucioso de alianzas para la creación de programas de postgrado conducentes a la obtención de títulos de maestría y doctorado. Todas las iniciativas antes mencionadas se encuentran en la dirección correcta, pero la magnitud del esfuerzo debería incrementarse y debería implicar más concretamente las decisiones relacionadas con las instituciones y sus prioridades de desarrollo a largo plazo (ibidem, 2012, p. 128)

El equipo evaluador se forjó la impresión de que hay una menor disposición hacia la apertura de la República Dominicana a los estudiantes extranjeros, los proveedores de Educación Superior e instituciones de investigación. Por ejemplo, varios docentes y empresarios expresaron que los estudiantes extranjeros deberían estudiar hostelería y turismo en la República Dominicana, en lugar de que sean los estudiantes dominicanos quienes vayan al exterior a estudiar esta carrera. De hecho, el número de estudiante internacionales en la República Dominicana es casi insignificante, representando menos del 2% de la matrícula total en Educación Superior. Como se ha observado en otros países, atraer a los estudiantes internacionales es muy efectivo; pero no sucede por defecto, ya que requiere la implementación o la revisión de políticas específicas, la adaptación de programas académicos, y la realización de esfuerzos estratégicos de promoción internacional y el establecimiento de mecanismo en el nivel institucional dirigidos a lograr la plena integración de los estudiantes internacionales. Con relación a la presencia de proveedores de educación extranjeros, sean públicos o privados, mientras que se expresaron preocupaciones sobre el perjuicio que eso podría causar a las instituciones dominicanas, poca consideración parece

habérsele dado a los beneficios que los proveedores extranjeros podrían tener en el incremento de la capacidad innovadora del sistema de Educación Superior dominicano (ibidem, p. 128)

Al parecer del equipo evaluador, se requiere establecer una estrategia de internacionalización más extensa para la República Dominicana. Dicha estrategia debe contemplar: una definición de los objetivos y principios de las políticas nacionales; el establecimiento en el marco nacional de titulaciones de las cualidades internacionales que se esperan de los egresados; reciprocidad en la convalidación de créditos y equivalencias de grados; fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras; fomento de la adopción de perspectivas internacionales en el currículo de los programas doctos de las organizaciones; promoción profesional de la República Dominicana como país para la realización de estudios para estudiantes extranjeros; atraer a más estudiantes y académicos internacionales; fomentar el desarrollo de alianzas estratégicas interinstitucionales a nivel internacional y la participación de las Instituciones dominicanas de Educación Superior con los consorcios internacionales pertinentes y las redes de colaboración; garantía de que los estudiantes extranjeros en la República Dominicana cuenten con disposiciones nacionales de control de calidad y protección al consumidor; el establecimiento de alianzas entre universidades dominicanas y instituciones homólogas en América Latina, el Caribe y otros países; y el incremento y mejora de la capacidad nacional mediante la apertura a proveedores internacionales de Educación Superior e investigación (ibidem, 2012, p. 128- 129).

La República Dominicana ofrece posibilidades de colaboración con instituciones internacionales de Educación Terciaria que empleen metodologías modernas de comunicación y tecnología. Esta colaboración puede resultar de gran utilidad: puede incrementar la competencia, estimular la investigación y facilitar la diversidad de alternativas de los estudiantes. La Administración podría ejercer su capacidad para permitir la entrada de esos proveedores internacionales de forma apropiada, asegurándose que sus ofertas sean de calidad equivalente a las que están siendo ofrecidas actualmente por las organizaciones locales.

Debe ampliarse la Educación Terciaria pública: para ello, conviene incorporar a la Educación Secundaria institutos técnicos comunitarios y recintos universitarios vinculados con la comunidad. Ello supondrá concretar el aprendizaje con el mundo del trabajo y con la investigación

internacional. Conviene, además, convertir la UASD en un centro de excelencia en la producción y difusión del conocimiento. Todo ello requerirá la renovación del sistema de gobernanza.

Para el éxito de las iniciativas señaladas, se necesitan cuatro marcos complementarios, acomodados a las diferentes acreditaciones académicas:

- Establecimiento de titulaciones homologables con estándares internacionales;
- Establecimiento de un sistema nacional de acreditación que se ajuste a las exigencias de calidad, formación integral y beneficio social;
- Definición de procedimientos para el reconocimiento y crédito;
- Apoyo financiero que ayude a los estudiantes a superar sus dificultades económicas

Sumario

La Educación Terciaria en la República Dominicana debe ajustarse a las desiguales situaciones de los estudiantes, que guarde una apropiada relación costo-resultados y produzca egresados que requiere el progreso económico del país.

Financiamiento Adecuado

La eficiencia de los recursos del Gobierno se logrará si son suficientes y se distribuyen de modo conveniente. En relación con la Educación Terciaria (en aspectos como ciencia, tecnología, e investigación), cabe formularse las siguientes preguntas:

- inversión de recursos: ¿la República Dominicana invierte en Educación Terciaria de modo apropiado los recursos?
- reparto de recursos: ¿los recursos públicos se invierten de forma que promuevan la invención y facilite la inserción laboral?
- recursos: ¿son eficaces y eficientes los invertidos?

- Equidad: ¿se distribuyen los recursos públicos de modo justo y equitativo entre los distintos grupos de población?

Traspaso de Recursos

El informe de la OCDE, (2008) señaló que la República Dominicana ofrecía escasos recursos para la Educación Terciaria, de acuerdo con el presupuesto y con el producto interno bruto: el país destinaba, aproximadamente, el 0,3% del PIB en este nivel educativo, mientras que otros países de la región invertían del 1% al 2%.

Financiamiento Público

Según el informe de la OCDE (2008), el gasto de la Administración Pública en Educación Terciaria en el 2002 fue de USD 48 millones: de ellos, el 88% se asignó a la UASD (tabla 12). Entre 2002 y 2010, incrementó tal inversión en USD 133 millones, es decir, el 27%: esto significa un 35% de incremento anual. Por el contrario, el crecimiento se desaceleró entre 2010-2011, debido a la consolidación fiscal.

Tabla 12

Inversión de la Administración Pública en 'Educación Terciaria, Ciencia y Tecnología', y % del gasto respecto al producto interno bruto 2002-2011.

Año	Gasto general total del MESCyT (cifras en millones USD)	PIS (en millones USO)	Gastos en Educación Terciaria como % del PIB
2002	48,0	26.570	0,18
2003	53,2	21.268	0,25
2004	58,4	22.039	0,26
2005	83,3	34.004	0,19
2006	63,8	35.952	0,23
2007	127,7	41.314	0,31
2008	136,8	45.805	0,29
2009	165,6	46.788	0,35
2010	181,0	51.577	0,35
2011	187,7	54.900	0,34

Fuente. OECD, 2012, p. 132.

Como se puede estimar en las Tablas 12 y 13, el gasto se incrementó considerablemente en la Educación Terciaria durante el 2002-2010. En cambio, el gasto asignado a la UASD se depreció del 88% al 66% durante la etapa 2010-2011

El presupuesto total para 2010 fue de unos USD 181 millones, incorporando unos USD 50 millones por impuestos especiales (una diferencia de USD 2,9 millones aparece en la categoría 'sin aplicar', y USD 118,6 millones por la UASD). En 2011 el presupuesto general del Ministerio se expandió a USD 187,7 millones.

Tabla 11*Gastos del 'Ministerio de Educación Terciaria, Ciencia y Tecnología 2005, 2010 (USD).*

Programa/Actividad	2005	2010
Actividades Centrales	1.569.606	8.334.842
Gestión y coordinación	1.076.842	8,334,842
Gestión financiera y administrativa	492.763	0
Servicios de Educación Terciaria	2.315.233	1.993.078
Gestión y coordinación	1.375,958	1.949.248
Admisiones, registro y controles doctos	592.428	41.091
Asuntos estudiantiles	148.700	0
Administración de becas	179.474	0
Regulación, supervisión y evaluación	0	2.739
Capacitación	18.672	0
Apoyo a la ciencia y la tecnología	1.835.731	1.440.503
Gestión y coordinación	760.779	1.440.503
Apoyo a la ciencia y la tecnología	452.126	0
Transferencia de tecnología e intercambio	170.396	0
Contribución transnacional	57.952	0
Información nacional	394.478	0
Sub Total	5.720.570	11.768.424
Contribuciones especiales	7.290.984	47.241.645
Administración de las transferencias	50.828.976	121.992.959
Sub Total	58.119.960	169.234.603
Total, General	63.840.530	181.003.027

Fuente: OCDE, 2012, p. 137.

Del 2008 al 2018, el Plan Decenal de Educación Superior asigna el 2.2% del PNB a la 'Educación Terciaria, Ciencia y Tecnología' (tabla 14). Este objetivo, que se cumple, probablemente, en 2018, trata de ofrecer recursos extraordinarios procedentes de organismos públicos, privados e internacionales. Tal asignación requiere una justificación de gastos e indicación de a qué aspectos se destina.

Tabla 12*Presupuesto de contribuciones especiales del Ministerio de Educación 2010 (cifras en USD).*

Programa / Actividades 2010	
Total, de las contribuciones especiales	50.182.821
Sin aplicar	35.954.858
Secretaría de Estado de Educación	0
Instituto Técnico Terciaria Oscus San Valero	68.963
Consejo para la Cooperación en Educación Ciencia y Tecnología	184.904
Centro Regional de la UASD de Hato Mayor (CURHAMA)	491.233
Instituto de Tecnología de las Américas	4.221.110
Instituto Politécnico Loyola, San Cristóbal	2.495.134
Investigación Científica y Tecnológica	2.297.301
Instituto Tecnológico del Cibao Oriental	701.761
Patronato UASD Santiago	279.412
ONG en Área de Educación	3.488.145
Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD)	118.60.913
Total	121.992.959

Fuente: OCDE, 2012, p. 138.

Financiamiento Privado

El pago de matrícula por los alumnos supone dos tercios del gasto público en Educación Terciaria, especialmente en instituciones privadas. En general, la matrícula en entidades privadas es comparativamente más cara: en la PUCMM asciende a un promedio de USD 2.800; en INTEC a USD 3.000; y en la Universidad Iberoamericana (UNIBE), que resulta ser la más costosa, a USD 5.000. En realidad, el 68% de los ingresos de la PUCMM procede de la matrícula de los alumnos, aunque algunos de estos reciben subvenciones de alguna institución religiosa. Las carreras de enfermería y de educación piden, a veces, matrículas más reducidas.

Partición de los Costos

La matrícula es gratuita en la UASD para cerca del 44% de los alumnos. En esta institución, la mayoría de los alumnos procedentes de secundarias públicas abonan unos USD 5 por semestre. Los que proceden de colegios secundarios privados, pagan cerca de USD 78 por semestre y tiempo completo a nivel de grado. Estos últimos alumnos abonan USD 100 por semestre a nivel de postgrado. Son carreras gratuitas, por considerarse que son las de mayor beneficio para la colectividad y la economía, las siguientes: agronomía, física, filosofía y enfermería.

El Estado Dominicano facilita adelanto financiero a UASD, resultas del ajuste presupuestario.

Distribución de Recursos

El informe de la OCDE (2008) exteriorizó la falta de criterios claros para la asignación de recursos públicos, seguro por las preocupaciones formadas por las universidades y la destreza o la humana soltura de la Dirección para indicar a ellas. Asimismo, el informe mostró que "la limitada cantidad de fondos públicos que se destina a las organizaciones privadas no se basa en una política de subsidios bien definida, sino en consideraciones históricas o ad-hoc" (p. 278).

Paso a un Sistema Más Previsible de Asignación de Recursos

El Plan Decenal de Educación Terciaria 2008-2018 contempla que entre un 1,5% y 3% de la partida presupuestaria se destine a un programa de innovación de adelanto de plantas físicas y acceso a tecnologías educativas modernas. Al margen de esto, no parece haber un memorándum claro con respecto al examen piloto de retribución de recursos en bosquejos de base auténtica; Nunca se plantea el propósito de rectificar o reducir las incoherencias en la asignación de fondos a diferentes universidades privadas.

Manejo de los Recursos

“El equipo evaluador fue informado de algunas indicaciones de ‘eficiencia’ en la Educación Terciaria dominicana, en particular con respecto a los grupos grandes, horarios flexibles y altas tasas de utilización de las plantas físicas. No obstante, lo anterior, dadas las altas tasas de deserción escolar y la baja calidad, la ‘eficiencia’ aparente no ofrece ‘productividad’. El informe considera que el costo por estudiante en la UASD fue de unos USD 204 anuales, pero el costo por graduando fue de USD 3.479” (OECD, 2012, p.136).

La propuesta para establecer un sistema de remuneración del personal docente sobre la base del desempeño es una de las iniciativas tendentes a regenerar la dedicación y el proceso de rendición de cuentas en lo relativo al uso eficaz de los fondos públicos en Educación Terciaria establecido en el Plan Decenal de Educación Superior (2008-2018).

Equidad

“El Banco Mundial (2006) describió un problema sistémico que engendra una desigualdad estructural en el sistema educativo de un país: ante la falta de recuperación de costos en el sector público y los programas de préstamos o subsidios para los estudiantes pobres, la expansión de la cobertura de Educación Superior mediante universidades privadas puede generar una doble inequidad. Los estudiantes más privilegiados pasan de las mejores (con frecuencia privadas) escuelas secundarias a las universidades públicas (por ejemplo, las universidades federales de Brasil), mientras que los pobres terminan pagando por una educación de menor calidad ofrecida por instituciones de Educación Terciaria privadas. No se podrá avanzar eficazmente hacia objetivos de equidad y diversidad aumentando el número de instituciones privadas si no se establece un sistema de división de los costos” (ibidem, 2012, p. 136).

En la República Dominicana se dan algunos alumnos de alto nivel económico que, habiendo asistido a centros de Educación Primaria y Secundaria privados, se matriculan gratuitamente en carreras en las que consiguen titulaciones que conducen a profesiones de alta

remuneración, tales como medicina. Por el contrario, alumnos con escasos recursos económicos que han acudido a escuelas secundarias públicas deben matricularse en universidades públicas en las que la educación es de baja calidad.

Para avanzar en una auténtica equidad y justicia social, sería necesario que, a medida que la inscripción en la Educación Terciaria aumenta, se incrementase la ayuda económica a alumnos y familias con escasos recursos. Y, dado que los alumnos de la UASD deben abonar tasas por sus carreras académicas, convendría incrementar tales tasas a alumnos de familias con elevados recursos, y destinar este incremento a ayudas económicas a los estudiantes de menores recursos.

Síntesis

La República Dominicana ha incrementado en los últimos diez años el gasto en Educación Terciaria, con relación al PIB; sin embargo, la inversión actual de 0,3% sigue siendo baja en comparación con el nivel internacional. De todos modos, Plan Decenal de Educación Superior (2008-2018), que prevé un aumento del 2,2% de gasto sobre el PIB hacia 2018, es considerablemente irreal: antes de verificar dicho aumento, habría que contar con adelantos perceptibles en el ejercicio económico.

Para restablecer la calidad y la justicia sin exceder los recursos financieros (sobre todo a partir de la ampliación de la Educación Terciaria), será ineludible, no sólo realizar reformas mediante la transformación del sistema (incluido un aumento de producción de las universidades privadas), sino también ampliar la participación privada de la Educación Terciaria pública en los costos. A tal efecto, la República Dominicana deberá acrecentar el número de ayudas económicas a un mayor número de alumnos de Educación Terciaria pública y privada. Corresponderá considerar, asimismo, el aumento de recursos con que cuenta FUNDAPEC, de modo que se pueda ampliar la ayuda económica a más estudiantes.

CAPÍTULO II

SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA, TECNOLÓGICA E INVENCION

Situación actual de la Educación Superior, investigación científica, tecnológica e invención

Marco Legal

Tradicionalmente, la República Dominicana ha ofrecido insuficientes recursos para investigación científica, avanzada tecnología y educación de Postgrado. Sin embargo, se ha observado en años recientes un incremento sucesivamente más elevado por la Administración y entidades privadas para potenciar la investigación en los distintos sectores de la economía del país.

“En virtud de la legislación aprobada en 2011 (Ley 139-1), se creó el ‘Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología’, que comprende: las universidades; el Instituto Dominicano de Tecnología (INDOTEC), actualmente Instituto de Invención en Biotecnología e Industria (IIBI); el Instituto Dominicano de Investigaciones Agropecuarias y Forestales (IDIAF); la Academia de Ciencias de la República Dominicana; el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM); y otras organizaciones que establecen vinculación con la Educación Terciaria, Ciencia y Tecnología” (OECD, 2012, p. 143).

El Art. 31 de dicha ley dispone: “Todas las organizaciones pertenecientes al Sistema Nacional de Educación Terciaria, Ciencia y Tecnología deben ser entidades sin fines de lucro”. Al mismo tiempo, se asigna a la Administración Dominicana “un papel principal en la promoción de las actividades de tales organizaciones y el apoyo brindado a éstas a través de diversos mecanismos, además de los subsidios directos (tales como becas a alumnos, otorgadas por concurso, para garantizar la igualdad de acceso a la Educación Terciaria); el desarrollo de actividades conjuntas en materia de educación e investigación entre las organizaciones de Educación Terciaria y los productores de bienes y servicios; el apoyo a la investigación considerada relevante en función de las prioridades nacionales; y la creación, adopción y transferencia de tecnologías (en su artículo 32). Por lo demás, las organizaciones de Educación Terciaria e investigación deberían ser independientes, con autonomía académica, administrativa e institucional” (ibidem, 2012, 143).

En 2001 se instituyó por dicha Ley una ‘Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología’ y, también, un ‘Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología’ (corporación comprometida con políticas nacionales para el sector). La Secretaría de Estado citada fue elevada al rango de Ministerio en el año 2009. Dentro de dicho Ministerio, se establece una Subsecretaría de Ciencia y Tecnología, con su correspondiente Oficina Nacional, que contiene a su vez, las jurisdicciones siguientes: Propaganda Científica; Juicios y Reglas de Evaluación de Calidad; Certificación y Acreditación; y Traspaso de Tecnología.

El Decreto 109-7, 2007, encarga al Presidente de la República la creación de un ‘Sistema Nacional de Invención y Desarrollo Tecnológico’ (SNIDT), cuya intención es “pronunciar de modo eficaz la red de organizaciones (académicas, públicas, privadas e internacionales) y las políticas públicas para promover la invención y el desarrollo tecnológico aplicado” (OECD, 2012, p. 148). Si la Ley 2011 se concentraba en la Educación Superior, el Decreto de 2007 lo hace en la economía.

El Decreto 109-7 de 2007: “Crea un nuevo Consejo de Innovación y Desarrollo Tecnológico (CIDT), para instituir políticas para el sector. Rige este consejo el ministro o ministra de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. El secretario ejecutivo es el funcionario de mayor rango del Centro de Exportación e Inversión (CEI-RD) y también forma parte del Consejo de Invención y Tecnología, que circunscribe a actores de diferentes organizaciones públicas y privadas. Los constituyentes del sector público son: el Consejo Nacional de Competitividad (CNC), el Parque Cibernético de Santo Domingo, el Instituto Dominicano de Telecomunicaciones (INDOTEL), el Instituto de Invención en Biotecnología e Industria (IIBI), la Oficina Nacional de Propiedad Industrial (ONAPI), el Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional (INFOTEP) y el Instituto Nacional de Investigaciones Agropecuarias y Forestales (IDIAF). Los miembros del sector privado son: el Consejo Nacional de la Empresa Privada (CONEP), la Asociación de Industrias de la República Dominicana (AIRD), la Asociación Dominicana de Zonas Francas (ADOZONA), y el Programa de Promoción y Apoyo a la Micro, Pequeña y Mediana Empresa (PROMIPYME). Los miembros del sector docto son: la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y la Asociación Dominicana de Rectores de Universidades (ADRU)” (OECD, 2012, p. 144-145)

El Decreto 190-7 predice el fortalecimiento del Fondo Nacional de Innovación Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDOCYT), para proteger planes de investigación e invención. Dicho Decreto crea, también, el Fondo de Financiamiento de la Educación y el Desarrollo Tecnológico (FFIDT), para apuntalar acciones de investigación e invención en el sector privado; firmar acuerdos con organizaciones públicas y privadas; traspasar tecnologías; y propagar conocimientos y experiencias de éxitos.

Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación

Tras consultar muchas opiniones y, además de publicar el decreto 2007, el Estado propuso un Plan Estratégico para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, a desarrollar del 2008-2018. El mismo pretende que el país se transforme y cambie de la actual situación (con escaso crecimiento económico y fragilidad institucional), a una situación basada en el desarrollo tecnológico, el mejoramiento de la economía, la competencia laboral y la equiparación internacional. El cambio propuesto exigiría:

- mejorar las instituciones;
- ofrecer recursos económicos para la tecnología;
- formar a la población para ser competitiva;
- proveer innovaciones eficientes;
- conectar las universidades con empresas públicas y privadas;
- difundir el 'know-how'.

Este Plan plantea cuatro programas principales:

- incrementar dotaciones económicas para la ciencia y tecnología;
- establecer un programa de investigación en la ciencia, la innovación y el desarrollo tecnológico;
- mejorar la formación de los recursos humanos;
- aumentar la colaboración con sectores científicos y tecnológicos.

Tabla 13

Indicadores principales de impacto y objetivos del Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2008-2018.

Inversión interna total en I+D como parte del PIB	0.50%
Inversión en I+D por el sector empresarial como parte del total.	33%
Inversión financiada por el sector empresarial como parte del total.	25%
Impacto mínimo esperado de la inversión en invención como parte del PIB.	1%
Porcentaje de compañías innovadoras como parte del para los tres años fiscales del Plan.	50%
Fuerza laboral en actividades de C&T como parte de la PEA.	1%
Número mínimo de solicitudes de patentes anuales por cada 100 mil habitantes ante la ONAPI a partir del 2014.	10
Investigadores localizados en el sector empresarial.	25%
Formación de doctores en ciencia por año.	300
Capital de riesgo para incubación y emprendimiento (relación con PIB)	0.0004%
Producción científica en relación con el entorno centroamericano y caribeño	25%
Producción científica en colaboración internacional.	50%
Incremento de alumnos en Ciencia y Tecnología, en relación con 2006.	20%
Incremento de tecnólogos de nivel terciario con relación al 2006.	25%

Fuente: OECD, 2012, p. 150.

En el supuesto de cumplirse el objetivo fijado en 0,5% para 2018, la inversión seguiría siendo inferior al porcentaje actual del 0,6% acumulado de la región latinoamericana, y sería muy inferior al 2,3% de la OCDE, fijado para el 2007 por la UNESCO (OCDE, 2012, p. 147).

Tabla 14*Gastos del MESCyT en Ciencia y Tecnología, 2006-2010 (en USD).*

	2006	2007	2008	2009	2010
Apoyo al desarrollo de la Ciencia & Tecnología	2.049.230,35	1 17,29.79	1.524.055,38	1.405.537,44	1.440.502,94
Transferencias al IIBI	2.841.764,71	2.034.284,38	2.807.571,15	3.232.794,76	3.392.046,21
Transferencias de respaldo para la C&T					2.297.301,15
Total	4.890.995,06	3.206.354,18	4,331.626,53	4.638.332,21	7.129.850,30

Fuente: OECD, 2012 p. 148, procedente de los datos sobre gastos suministrados por el MEPyD

Nota: C&T = Ciencia y Tecnología. USD 1 DOP 34.

En la actualidad, ningún país latinoamericano tiene un patrimonio sobradamente competitivo que se base en el conocimiento, y no parece probable que esto cambie suficientemente durante la siguiente década. En todo caso, pueden brotar algunas invenciones en temas relacionados con la agricultura e industria, además de un incremento de calidad en la Educación Terciaria, que contaría con algunas universidades impulsoras de investigación de óptima calidad. En realidad, la República Dominicana (tal como otros países en vías de desarrollo) debe realizar un gran esfuerzo para impulsar el conocimiento, la investigación y la innovación. En todo caso, resulta imprescindible el desarrollo humano, junto al avance científico y tecnológico propuesto por la legislación y por el Plan Decenal.

No es el objetivo de este trabajo elaborar una valoración o una investigación del Plan en su conjunto, el cual se fundamenta en varios supuestos relacionados con la economía del país. Dicho Plan permitirá, durante los próximos diez años, el incremento de fondos públicos y privados para la inversión, el cambio y la diversificación del liderazgo (aspectos típicos de cualquier población liberal). Aun cuando el Plan no se complete en su totalidad, representa una voluntad de esfuerzo para la mejora de las condiciones actuales del país y las expectativas de progreso.

La Ciencia, la Tecnología y la Innovación en la República Dominicana

El Decreto presidencial 109-7 de 2007 se fundamentó en el concepto de sistema nacional de invención, hecho por economistas que se ocupan de asuntos afines con el progreso tecnológico, en alusión a una composición de organizaciones desiguales que, procediendo de forma autónoma y participativa, comprenden la totalidad del ciclo de adquisición, elaboración y manejo del conocimiento. Un sistema nacional de invención actual y competente vislumbra universidades diligentes en la investigación, institutos de investigación públicos y privados, entidades privadas que afilian y desarrollan nuevos bienes y técnicas, organismos regulatorios (como las oficinas de patentes y los institutos de metrología), fuentes públicas de financiamiento a la investigación y el progreso firme y previsible, una infraestructura sólida para el proceso de datos y las comunicaciones, y una Ley que acceda e incite el intercambio de personas, conocimientos y recursos entre instituciones públicas y privadas. En gran parte de los países, la Educación Terciaria, la ciencia, la tecnología y la invención industrial se despliegan en representación apartada, alcanzando cada una su propia senda y tradiciones históricas. Uno de los retos primordiales para el establecimiento de procedimientos nacionales de invención modernos es conseguir que estos sectores disímiles interactúen y se estimulen recíprocamente, sin la carga de una enorme inspección administrativa. En cuanto a la República Dominicana, el primordial problema está dado por el hecho de que todos estos mecanismos de un sistema nacional de invención son muy principiantes y el primordial reto es encontrar el modo de conseguir que prosperen y se fortalezcan (OECD, 2012).

Producción Científica

El Ministerio Educación Superior, Ciencia y Tecnología, confirmaba que el número de artículos científicos publicados en el país cada año es menor de 50 (MESCyT, 2010). Las publicaciones inciden de manera significativa, porque permiten valorar su notabilidad general de la ciencia que se está originando, la tabla 17 nos señala que la República Dominicana entre algunos países latinos la sitúa entre el año 1996 y 2009 en las postreras publicaciones dentro de la región, colocándose sólo por encima de honduras y Haití, ocupando la posición 148 en todo el mundo,

también la misma desciende al lugar 153, con sólo 45 ejemplares o documentos citables. Para esto se tomó el ‘Índice H’, que es un algoritmo que combina el número de publicaciones y su impacto

Tabla 15

Publicaciones científicas por país (1996, 2009).

Codificación Mundial	País	Documentos	Doc. citables	Citas	Citas por documento	Índice H
15	Brasil	280.232	273.053	19.707,04	8,91	239
28	México	110.452	108.132	837.644	8,85	182
35	Argentina	83.435	81.397	738.893	9,74	175
43	Chile	43.560	42.586	420.488	11,9	155
53	Venezuela	19.836	19.416	136.072	7,58	104
55	Colombia	17.472	18.182	121.785	9,34	97
57	Cuba	6.402	17.016	78.123	4,94	75
73	Uruguay	6.402	6.234	68.598	12,68	85
78	Perú	5.342	5.138	54.036	12,94	81
86	Costa Rica	4.485	4.380	52.926	13,13	82
95	Ecuador	2.886	2.788	26.802	11,57	64
98	Jamaica	2.578	2.438	19.264	8,63	47
100	Trinidad y Tobago	2.467	2.336	14.790	7,18	47
104	Panamá	2.299	2.208	45.697	26,03	87
110	Bolivia	1.824	1.787	18.421	11,92	49
125	Guatemala	1.003	955	9.612	10,93	40
140	El Salvador	645	631	4.369	7,88	32
142	Nicaragua	626	609	5.681	11,34	35
145	Paraguay	561	548	5.322	11,23	35
148	R. Dominicana	471	453	4.490	11,39	34
150	Honduras	451	442	4.454	10,69	32
162	Haití	249	225	3.635	18,85	30

Fuente: MESCyT (2010); OECD (2012).

Una búsqueda en la web ‘Science’ del Institute for Scientific Information (web de Ciencia del Instituto de Información Científica) dio como resultado 440 artículos de autores situados en la República Dominicana entre los años 2000 y 2011 (Tabla 33). De éstos, 252 artículos se

informaron con autores de los Estados Unidos, 50 con autores de Chile, 46 con autores de Brasil y 46 con autores de Inglaterra. La generalidad de los artículos trataba sobre temas de salud, y las primordiales organizaciones dominicanas en ejecutar contribuciones eran: ‘Profamilia’ (fundación privada del área de los servicios de salud sexual y reproductiva); la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (privada); la Universidad Tecnológica de Santiago; la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra; y la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).

Tabla 16 (I)

Publicaciones científicas internacionales de autores dominicanos, 2000-2011

Materia	# art.	Países colaboradores	# de Arts.
Salud Pública, Ambiental y Ocupacional	47	EE. UU.	252
Obstetricia y Ginecología	39	Chile	50
Enfermedades infecciosas	36	Brasil	46
Ciencias Botánicas	25	Inglaterra	41
Medicina, General e Interna	24	México	36
Inmunología	23	Argentina	34
Pediatría	18	Venezuela	32
Genética y Herencia	15	Colombia	28
Neurología Clínica	14	Perú	28
Hematología	14	Canadá	27
Psiquiatría	14	Costa Rica	27
Agronomía	13	España	24
Endocrinología y Metabolismo	11	República Popular de China	21
Microbiología	11	Francia	20
Oncología	10		
Cirugía	10		

Fuente: OECD, 2012, p. 150.

Tabla 18 (II)

Organizaciones dominicanas	# de Arts.
Profamilia	31
Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña	24
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra	24
Universidad Tecnológica de Santiago	15
IDIAF (Instituto Dominicano de Investigaciones Agropecuarias y Forestales)	13
Universidad Autónoma de Santo Domingo	12
Hospital Infantil Dr. Robert Reid Cabral	7
Instituto Nacional de la Salud	7
Jardín Botánico	7

Fuente: OECD, 2012, p. 150.

Nota () total: 440 publicaciones*

Capitales Humanos

El escaso número de publicaciones difunde el hecho de que en República Dominicana concurren muy pocos perímetros para la producción de trabajos de investigación de manera organizada y normal. No constituyen datos del Instituto para la Información Científica de la UNESCO o de otros organismos universales acerca de la representación de científicos en la República Dominicana. La indagación de invención del año 2010 daba cuenta de cerca de 9.000 sabios docentes en formaciones de Educación Terciaria del país y de otros 7.500 en áreas administrativas no educativas. Cerca de un 18% de aquellos que se desempeñaban en oficios pedagógicos tenían contratos a turno completo. Entre los convenidos a tiempo completo, 153 tenían un doctorado, 65 estaban formalizando sus estudios doctorales y 537 exhibían maestrías.

En total, 297 informaban que se encontraban formalizando cierto tipo de investigación, (OECD, 20012, p. 151).

“La falta de investigación y docentes con doctorados responde al hecho de que no existen en la República Dominicana instituciones de Educación Superior que otorguen doctorados. Para obtener un doctorado es necesario trasladarse al exterior, ya sea con recursos privados o mediante una beca. Recientemente, algunas universidades dominicanas han suscrito convenios con universidades extranjeras para otorgar doctorados de forma conjunta. La mayoría de estas universidades son españolas, lo que permite evitar la barrera idiomática. Existen acuerdos con la Universidad de Alcalá, la del País Vasco, la Politécnica de Valencia, la Escuela de Organización Industrial, la Pompeu Fabra, la Complutense de Madrid, y otras. Algunos de estos acuerdos se realizan con universidades; otros, con el incentivo y la participación del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología” (Ibiden p. 151).

El Plan Estratégico 2008-2018 predice que el número de catedráticos se incrementará a razón de 300 cada año, consiguiendo los 3.000 hacia 2018. El excelente medio para conseguir este propósito habría que efectuar una presentación masiva de becas para la ejecución de saberes fuera, es decir en otros lugares internacionales, lo que a su vez estibaría en hallar aspirantes competentes, obtener su recepción en excelentes instituciones de Educación Superior y proveer posiciones pertinentes de instrucción e indagación a su regreso. En los Estados unidos un programa de doctorado de cuatro años supone, al menos, un coste de USD 200.000: ello supondría que el Estado debiera proveer de unos USD 600 millones. En otros países (Francia, España o Brasil) el coste sería menor, aunque con el peligro de ofrecer titulaciones de menor credibilidad y eficacia para la transformación del país.

Acciones de Investigación Aplicada

Al margen de las universidades, sólo concurren dos formaciones en el país que ejecutan acciones de investigación de forma normal: el Instituto Dominicano de Investigaciones Agropecuarias y Forestales (IDIAF) y el Instituto de Invención en Biotecnología e Industria (IIBI).

El IDIAF se concentra, primeramente, en contenidos afines con la seguridad nutritiva y el progreso de los servicios agrarios. Posee su oficina en Santo Domingo, pero tiene centros y periodos de experiencia o prácticas en el país. El personal técnico competente asciende a 136, de los cuales el 7% con doctorados y el 38% maestrías. Igualmente, posee aproximadamente 40 planes de estudios de investigación y traspaso tecnológico en curso y labora en apura colaboración con el sector privado. Además, tiene acuerdos de colaboración y convenios con instituciones internacionales en España (CESAL y ONG), Alemania Compañía Alemana para la Cooperación Técnica (Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit) y la Organización de Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). Contaba para el 2010 con un presupuesto de DOP 317 millones, o USD 9,3 millones. Distribuidos de la siguiente manera: un 78% de estos fondos procedía de la dirección, y los demás se producía de actividades propias. Para el año 2011 dicho presupuesto fue más restringido, con relación al anterior, DOP 259 millones o USD 7,6 millones, (el 82% de estos fondos vienen del presupuesto nacional).

El Instituto de Invención en Biotecnología e Industria, tiene proyectos de investigación experimental en biotecnología industrial, vegetal, farmacéutica y médica. Contaba para el 2011 con un fondo de DOP 128 millones, o USD 3,7 millones del presupuesto general, la mayor parte de dichos fondos, es decir el 91 % provienen del mismo. promete negocios de laboratorio y pruebas en las plazas de microbiología, energía, mineralogía, cromatografía, combustibles y biomedicina, entre otras. Asimismo, ofrece productos coherentes con el contorno ambiente y el perfeccionamiento de productos.

En 2009 el FONDOCYT (Fondo Nacional de Innovación y Desarrollo Científico y Tecnológico) otorgó préstamos para cuatro proyectos al IIBI, los mismos comprendían un aumento hereditario de las piñas (Ananas Comosus), las transformaciones genéticas coherentes con el tumor o cáncer de mama, el escalonamiento de la toxina del dengue y el viable aprovechamiento de un arbusto originario, el nopal (Opuntia Ficus-Indica, Opuntia Streptacantha Lemaire), en la manufactura cosmética. No resulta entendible es la correspondencia entre los dos planes o proyectos respecto a las transformaciones genéticas y la acción principal del IIBI.

Invencción e Innovación Industrial

El MESCYT (2010) realizó una investigación nacional, que comprendió el sector privado, los institutos y las universidades de exploración. Esta averiguación ofreció un marco de contexto minucioso. Referente a las sociedades dominicanas, del sondeo brota que éste despliegue la extensa escala de invenciones aprovechadas tanto al perfeccionamiento de sus servicios como de sus métodos. Además, gran parte de estos descubrimientos radican en el preámbulo de técnicas y concentraciones que, si bien probablemente sean novedosas para las entidades, no lo son para las actividades comerciales. solamente el 2% de las entidades encuestadas atestiguan haber emanado invenciones completamente novedosas. Cerca del 5% de las entidades ejecuta cierta clase de acción de investigación y adelanto de manera acostumbrada, para lo cual invierten un 0,14% de su despacho y un 0.3% de su particular en estas actividades. En sumario, gran porción de los trabajos de invención que el estudio refleja posee una forma menor y, como el sector empresarial, las restricciones primordiales para un alto nivel de innovación son los precios, el trayecto transitorio entre las investigaciones efectuadas, los intereses logrados y la falta de capitales humanos competentes.

Herramientas de Apoyo a las Políticas

Con relación a las herramientas de apoyo a las políticas de financiamiento se pueden plantear algunos criterios a tomar en cuenta: el primero viene a relacionarse con la partida presupuestaria de los recursos públicos; el segundo se relaciona con la forma de financiamiento por parte del MESCYT a estudiantes de bajos ingresos o escasos recursos económicos; el tercero tiene que ver con los indicadores de gestión de los recursos que otorga el Estado a ministerios y entidades gubernamentales que promueven la capacitación y el talento humano a estudiantes meritorios, otorgándoles becas con ayuda de manutención y pago de matrícula en el interior y exterior, para desarrollar en ellos talentos competitivos que puedan aportar sus saberes a las empresas de la República Dominicana, a las instituciones, etc. Es importante destacar que en un estudio realizado por la UNESCO se llegó a la conclusión o recomendación de que los Gobiernos deberían invertir, por lo menos, el 6% del producto interno bruto (PIB) o el 20% del presupuesto público total. A pesar del desembolso de altos recursos a los sistemas educativos y aunque se

ofrezcan oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, no mejoran los niveles educativos de calidad y equidad. En algunos casos, invertir bastantes recursos es una exigencia necesaria, aunque no suficiente para la mejora de la calidad educativa.

A continuación, se considerarán algunos ejes principales en apoyo de las políticas en materia de financiamiento, así como planes y proyectos que promueven el incremento de sus recursos para la investigación científica.

Apoyo Financiero Para La Ciencia y La Tecnología

El Fondo Nacional de Innovación y Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDOCYT), es el principal recurso económico para el Plan Estratégico 2008-2018, el mismo ha desarrollado capitales acerca de un monto de USD 480,000 en 2005 a USD 6 millones en 2009. Este fondo acoge proyectos de entre uno y cuatro años, con un subsidio de aproximadamente un millón de dólares al año en las siguientes áreas:

- ciencia básica;
- tecnología;
- medio ambiente;
- recursos naturales;
- biotecnología y energía.

Los planes o proyectos consiguen ser de institutos, focos de investigación o asociaciones exclusivas, que colaboran con IES o universidades y organizaciones de investigación públicas, (OECD, 2012).

Tabla 17*Inversión del FONDOCYT, 2005-2009*

	2005	2006	2007	2008	2009
Inversión total (en USD)	480.160,05	566.666,67	696.969,7	5.232.558,14	5.933.147,63
Número de proyectos	14	16	13	41	34
Inversiones por proyecto	34.297,15	35,416.67	53,613.05	127,623.37	174,504.34

Fuente: OECD, 2012, p. 153.

Nota: Valores de 2009, ajustados por variaciones del tipo de cambio.

En 2009, el FONDOCYT aprobó 34 de 130 planes. La adición total escaló a DOP 221 millones, lo que vale por a USD 6.5 millones, con una contribución de USD 2.5 millones durante el primer año. La mayor favorecida fue la Universidad Autónoma de Santo Domingo, con diez planes y DOP 57 millones o USD 1,6 millones, sucedida del INTEC (cinco proyectos). Dichos proyectos incluyeron los campos de la biotecnología (siete), la salud y la biomedicina (ocho), software (tres) y el medio ambiente y los recursos naturales (cuatro). Once proyectos incumbían a la categoría de ‘ciencia básica’; pero la mayoría de ellos sacudían asuntos ambientales y uno de ellos, del INTEC, incumbía al área de las nanociencias. La mayoría de los proyectos tenía una permanencia de entre dos y tres años y se les concedía un cociente de USD 71.000 por año para envolver todo tipo de consumos, asociados los sueldos, el equipamiento, los envíos, los materiales y otras erogaciones. La suma total gastada por el FONDOCYT durante un explícito año fiscal correspondería contener los pagos ciertamente ejecutados para proyectos en partida oportunos al año en curso y a los años primeros, y esta cifra no se encuentra disponible según investigaciones de la OCDE. La suma de USD 71.000 por año durante dos o tres año es un número revelador para un pequeño componente de investigación, pero no para un proyecto más ambicioso de orientación tecnológica. Treinta o cuarenta proyectos son un número muy insuficiente para un país difícil con un deseoso plan decenal para la ciencia, la tecnología y la invención. De las entrevistas con mandos del área de Ciencia y Tecnología brota que la principal restricción para el FONDOCYT no era la falta de capitales, sino el alejamiento de planes de sensible aptitud a aprobar. En varios argumentos,

los funcionarios del Ministerio poseyeron que ayudar a los aspirantes a disponer sus atenciones, dada la escasez de experiencia previa (OCDE, 2012, p. 154).

Ningún proyecto presentía la colaboración con una manufactura privada, ni ofrece planes en las áreas de ciencias sociales y en agricultura (el del IDIAF corresponde al área de la biotecnología). Sin embargo, en la República Dominicana existen otras dos iniciaciones de colaboraciones profesionales. Una de ellas está encaminada a la indagación agropecuaria, a través CONIAF (Consejo Nacional de Investigaciones Agropecuarias y Forestales), dirigido por el Ministerio de Agricultura. La nueva fuente es el Fondo para el Fomento de la Investigación Económica y Social (FIES), gobernado por el Ministerio de Economía, Programación y Desarrollo (MEPyD).

El FIES se instruyó en 2007 y, en seguida de cuatro avisos a mostrar propuestos, hacia el 2008 tenía aceptado 42 proyectos de entre más de 200 propuestas demostradas. En cada edicto se detallaban dos o más elementos centralmente de las áreas de innovación tributaria, educación, migración, comercialización internacional, gobernanza y sustentabilidad, entre otras. La suma total presupuestada para los 42 anuncios fue de DOP 80 millones o USD 1,3 millones. Los donativos son comparativamente pequeños: para la USD 11.000 para investigadores particulares que atarean por su cuenta hasta USD 30.000 para proyectos constituidos y a extenso plazo con labor de campo. Igualmente se consignan otros fondos para razonamientos y divulgaciones de maestrías y doctorados.

Según la OECD (2012): “El Consejo Nacional de Investigaciones Agropecuarias y Forestales dio su soporte a 28 proyectos en 2008, colectivamente con el IDIAF. La suma total invertida ascendió a DOP 87 millones ó USD 2.5 millones. Un 35% de estos capitales procedieron del presupuesto del IDIAF y un 9% de favorecidos externos. No hay aprovechable información referente a los períodos del 2009 y 2010” (p.155).

De acuerdo con el Plan Estratégico 2008-2018, alrededor del 50% de los capitales invertidos en Ciencia y Tecnología durante los diez años procederían de estímulos fiscales. No consta averiguación acerca del monto de los incentivos dotados para invención; pero, en general,

el monto de los incentivos concedidos por el Gobierno dominicano a desiguales divisiones es muy alto. En la apreciación del presupuesto para el tiempo 2011, dicha estimación corresponde a un 5,17% del fruto nacional, lo cual disiente con el acostumbrado de que el recaudo arancelario total escala próximo a un 14%, situándose entre los más bajos del mundo según el Ministerio de Hacienda en el año 2010. Los responsables del área de economía están ejecutando un gran esfuerzo para evitar la práctica generalizada de las exenciones arancelarias, lo que seguramente instituirá un problema para esa parte del plan estratégico. (ibídem, p.155)

Apoyo económico para Estudios en el Exterior

En 2009, el Ministerio de Ciencia y Tecnología, en colaboración con organizaciones internacionales, otorgó 773 becas anuales para estudios de Postgrado en el exterior: es decir, menos que en 2008, cuando se otorgaron 1.390 becas; pero considerablemente más que en años anteriores. De las 773 becas otorgadas en 2009, 540 fueron para realizar estudios en universidades españolas y 102 para realizar estudios en universidades en los Estados Unidos: de éstas, 54 fueron a la Nova Southwestern University en Florida. No existe información detallada sobre los campos de especialización de estos alumnos, ni tampoco sobre el nivel de sus estudios (programas doctorales, maestrías o cursos de especialización). Sin embargo, existen algunos indicios. La mayor parte de los estudiantes asistieron a organizaciones especializadas en: negocios (Escuelas de Negocios o Centro de Estudios Financieros; programas de residencias médicas; y a la Escuela de Hotelería y Turismo. No está claro si estos estudiantes tienen vínculos con instituciones nacionales o si tienen la intención de regresar (OECD, 2012, p. 155)

Al mismo tiempo, el Instituto de Educación Internacional de los Estados Unidos informó que en 2010 la cantidad de estudiantes de la República Dominicana que concurrirán a universidades estadounidenses ascendía 1.400, de los cuales 372 asistieron a programas de Postgrado de algún tipo. Todas estas personas tenían una visa de estudiante y no se incluían los inmigrantes o descendientes. Sin embargo, hay más de un millón de dominicanos o descendientes de dominicanos en los Estados Unidos y, según un informe la segunda generación de dominicanos en los Estados Unidos presenta indicadores educativos que reflejan una notoria adquisición de capital humano durante los últimos 20 años. Esto difiere de la situación general de los

hispanos/latinos nacidos en los Estados Unidos, cuyos indicadores educativos son substancialmente peores que aquellos correspondientes a los dominicanos. En 2000, cerca del 60% de todos los dominicanos nacidos en los Estados Unidos de 25 o más años habían recibido algún tipo de educación de nivel terciario, y de éstos un 21,9% habían completado sus estudios en este nivel. Por el contrario, entre los mexicanos nacidos en los Estados Unidos, sólo un 13,3% habían completado estudios de nivel terciario (ibídem, 2012, p. 156).

A través de sus remesas, la diáspora a los Estados Unidos ya es una fuente importante de ingresos para la República Dominicana y, a medida que las instituciones en el país dedicadas a la educación, la investigación y la producción mejoren, volverán a atraer talentos formados en el exterior. Por otro lado, si así no sucediese, existe un riesgo real de que los estudiantes enviados al exterior con fondos públicos no regresen (ibídem).

Fortalecimiento de los Lazos entre las Universidades y las Industrias y Fortalecimiento del Sistema Nacional de Inversión y Emprendimiento

El Gobierno dominicano está estimulando el desarrollo de una serie de agrupaciones productivas en los sectores industrial y agropecuario, con la expectativa de que se conviertan en el eje del crecimiento económico del país y de un aumento de su competitividad. El ‘ClusterSoft’ congrega a 30 compañías, 6 universidades y 7 instituciones públicas. Otras agrupaciones más grandes son las de los productores de cacao, que vinculan cuatro compañías exportadoras de cacao y 35.000 productores, y la de los plásticos, que reúne a 30 compañías. En el sector agrícola existen 20 agrupaciones. El apoyo a estas agrupaciones proviene del Consejo Nacional de Competitividad a través de un Fondo de Competitividad (FONDEC), utilizando recursos provenientes de un convenio con el Banco Interamericano de Desarrollo, los que durante el periodo del 2003-2010 totalizaron los USD 13,5 millones (ibídem 2012, p. 156).

Existen ejemplos de cooperación entre universidades, centros de investigación e industrias en varias áreas, particularmente a través del Instituto Dominicano de Investigaciones Agropecuarias y Forestales (IDIAF); pero, según la evaluación general, la cooperación sigue siendo muy escasa, lo cual se pone de manifiesto en el pequeño número de compañías que

participan en proyectos de invención más avanzados en el país. De manera correcta, esa cuestión fue altamente subrayada en el Plan Decenal de Educación 2008- 2018 (ibídem, 2012, p. 157)

Evaluación de Reivindicaciones

Desde 2008, cuando la OCDE publicó su reseña integral sobre educación, la situación de la ciencia, la tecnología, la invención y la educación de Postgrado en el país ha variado poco, excepto por la elevación de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología al nivel de Ministerio, el Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación 2008-2018, la nueva legislación y la expansión del FONDOCYT (Fondo Nacional de Innovación y Desarrollo Científico y Tecnológico), (OECD, 2012, p.157).

“Una preocupación expresada en el informe de la OCDE (2008) era el riesgo de que se produjese una inflación de grados, lo que podría suceder si el país actuase con celeridad para aumentar las calificaciones formales de su personal docto. Hay varias medidas que pueden implementarse para reducir el riesgo. Una de ellas es la creación de un sistema de acreditación y seguimiento de los programas de Postgrado, que debiera ser independiente de la evaluación institucional más amplia ya implementada por el Ministerio. Dado el pequeño número de programas de Postgrado, dicho sistema de acreditación sería relativamente sencillo de llevar a cabo. Éste debiera basarse en la evaluación por pares, con la colaboración de evaluadores del exterior y, como mínimo, identificar los mejores programas de Postgrado y también aquellos que son inaceptables. Este sistema también podría utilizarse para valorar los convenios internacionales que están siendo implementados para la realización de estudios de doctorado. Como mínimo, es necesario verificar que las universidades extranjeras gozan de prestigio y vincular los programas de becas internacionales con estas evaluaciones. Como norma, no deberían otorgarse becas o apoyo para programas que no se consideren valiosos y de buena calidad” (ibídem, 2012, p. 157).

“También debería diseñarse una estrategia clara que permita implementar programas avanzados de investigación y Postgrado o centros de investigación en organizaciones que estén en condiciones de llevarlos adelante. Para ello, es necesario identificar los centros y las organizaciones correspondientes y dotarlos de recursos sustanciales, a largo plazo, para instalaciones, equipamiento y para contratar expertos de alta calidad, como así también brindar

apoyo a los alumnos en su labor. Estas organizaciones podrían ser o bien universidades o institutos de investigación que, en última instancia, estén en condiciones de otorgar diplomas de Postgrado y brindar capacitación práctica a sus alumnos, juntamente con universidades ya establecidas. Una vez más, esta política debería implementarse de conformidad con estrictos procedimientos de evaluación por pares, con colaboración y cooperación internacional. Si esta política se implementase adecuadamente, tales programas y centros podrían convertirse en modelos y referencias a ser emulados por otras organizaciones. La Iniciativa para la Excelencia en Alemania ofrece un modelo instructivo para la generación de capacidades de investigación con miras a futuro, en colaboración con el sector industrial, mediante la aplicación de un conjunto escalonado de procesos transparentes, competitivos y evaluados por pares del ámbito internacional” (ibidem, p. 158).

“La existencia de varios consejos y fondos en el área de la ciencia y la tecnología durante los últimos años merece una consideración especial. Formalmente, todas estas actividades se agrupan bajo el ala del Ministerio de Educación Terciaria, Ciencia y Tecnología; pero, en la práctica, la investigación agropecuaria, la tecnología industrial, la investigación médica las ciencias sociales y las humanidades tienen cada una su propia cultura y convendría no forzar su integración en un marco administrativo estrecho. A medida que el país desarrolle sus capacidades en diferentes frentes, el Ministerio debiera evolucionar hacia la adopción de un papel más amplio, basado en el diseño de políticas y la supervisión, sin implementar programas específicos” (ibidem, p. 158).

“La Mayoría de las Observaciones y Recomendaciones del Informe de la OCDE (2008a) conservan su vigencia y pueden reiterarse aquí a modo de conclusión:

Con respecto a la investigación, existen dos problemas diferentes pero relacionados entre sí: el problema general de las necesidades de un país en cuanto a la investigación, el desarrollo y la invención, por un lado, y la investigación universitaria, es decir, la investigación que se lleva a cabo en las universidades y en relación con programas de Postgrado, por el otro. En la mayoría de los países, la investigación en su sentido más amplio, es decir, I+D+I (Investigación, Desarrollo e Invención), es la responsabilidad de organismos específicos que deben encargarse no sólo de

brindar apoyo a los diversos grupos de investigación, sino también de asuntos como la propiedad intelectual, los incentivos a la investigación por parte de las industrias y la implementación de la investigación en campos específicos como la energía, la protección del medio ambiente, la programación urbana y el desarrollo económico. La investigación universitaria, por otro lado, suele ser administrada por autoridades de Educación Terciaria y una de sus principales tareas es asegurarse de que ésta cuenta con el apoyo adecuado, sea de calidad y tenga un amplio impacto en la educación del personal de alto nivel. Queda claro que las dos actividades se superponen y que países diferentes tienen diferentes tradiciones en cuanto a la realización de investigación en las universidades, ya sea vinculada a sus programas de Postgrado o de forma independiente en otros ámbitos” (OECD, 2012 p. 158-159).

“Dada la pequeña extensión del país y lo limitado de su presupuesto, no se puede esperar que éste realice investigación en condiciones competitivas respecto a lo que se viene haciendo en las economías desarrolladas, donde existe una fuerte colaboración del sector privado. No obstante, el país sí puede desarrollar competencias en campos en los que la investigación local es irremplazable (en algunas ramas de la agricultura, la protección del medio ambiente o los estudios geológicos) y trabajar en estrecha colaboración con socios extranjeros. Podría también crear un medio apto para atraer organizaciones y compañías internacionales y que éstas realicen parte de su investigación e invención en el país. Para ello, es esencial que haya buenas universidades, con personal bien capacitado y educado” (ibídem, 2012, p.159).

“Naturalmente, si el país cuenta con las condiciones para realizar investigación en algunos campos específicos (con inversiones locales o con acuerdos de diferente índole), las universidades deben estar llamadas a participar. No obstante, la investigación universitaria no debería estar supeditada a consideraciones económicas o estratégicas más amplias, sino, primeramente, a consideraciones de calidad y, luego, a la existencia de vínculos claros con la educación de Postgrado. La mejor forma de crear los programas de Postgrado que la universidad necesita no consiste en crear dichos programas primero y esperar que éstos, a posteriori, den lugar a la investigación, Conviene comenzar con investigación, incorporar alumnos avanzados como asistentes de investigación y avanzar paulatinamente hacia programas de investigación de Postgrado completamente desarrollados. Para apoyar la investigación es importante que los

recursos no sean suministrados a través de la Administración de la universidad, sino que se otorguen directamente a los investigadores o grupos de investigación, En el ámbito de la investigación algunos grupos son mucho mejores que otros y, por consiguiente, necesitan más recursos. Las universidades, no obstante, tienden a asignar los recursos en función de reglas igualitarias y pueden ser demasiado lentas y burocráticas en sus decisiones” (ibidem, 2012, p. 159).

Sumario

El financiamiento para proyectos científicos a través del FONDOCYT se ha incrementado; pero, debido al escaso interés de los proyectos presentados y a la carencia de propuestas de buena calidad, tal financiación no ha tenido éxito. Las compañías privadas han tenido escasa participación en tales proyectos, a pesar de que algunos de estos están mejorando sus procesos y resultados mediante la utilización de nuevas tecnologías. Grupos de universidades y empresas privadas de tipo industrial y agropecuario están recibiendo apoyo de la Administración Pública. Algunos proyectos del último tipo citado parecen ofrecer resultados prometedores.

Distribución de la Matrícula entre los Niveles Universitario y no Universitario (Programas 5a y 6 de la ISCED y Carreras 5b, Respectivamente)

La Educación Terciaria en la República Dominicana ofrece, casi exclusivamente, programas del tipo 5A, según la codificación del ISCED; apenas un 3% de los estudiantes universitarios sigue programas del tipo 5B y casi no existen programas del tipo 6.

Las maestrías ofrecidas son, en su gran mayoría profesionalizantes y por lo general constituyen etapas terciarias de profesionalización y especialización con miras, no a la investigación, sino a regenerar la competitividad del egresado en el mercado de trabajo. Muchas veces estas maestrías son utilizadas como un mecanismo para reorientar la carrera profesional de los graduados (Mejía R. et al, 2006, p.19).

Propensión en la Conformación y Desarrollo de la Profesión Académica, Evaluación de las Preferencias y Cambios

“Durante el periodo 2006-2009 el cuerpo docente de las instituciones de educación superior pasó de 9,151 a 12,107 docentes, lo que representó un incremento de un 32%. Esto significa un incremento de 2,956 nuevos profesores, demandando, cada año, 985 nuevos profesores. En el año 2010 el crecimiento fue de 918 profesores, aumentando en 4,316 durante el periodo 2010- 2014, para un incremento de un 25% del 2010 al 2014 la proporción de docentes en las universidades se redujo en 2%, incrementándose la proporción de docentes en los Institutos de Estudios Especializados en la misma proporción, permaneciendo el porcentaje de docentes de los Institutos Técnicos de Estudios Superiores con el mismo peso relativo de un 1%. El crecimiento del porcentaje de docentes de los IEES es fruto del surgimiento de cuatro nuevos Institutos Especializados” (López et al, 2016, p. 22, 23).

“La Ley 139-01, que regula la Educación Terciaria dominicana, deja claro que el profesorado de las organizaciones debe estar constituido por personas debidamente cualificadas para cumplir con las responsabilidades de su labor, de acuerdo con el nivel y especialidad en las que realizan sus actividades académicas. De igual manera, esta Ley dispone la elaboración de las normas que rigen el ejercicio docente (artículo 49) y la creación de un sistema de carrera académica que debe ser aprobado por el CONESCyT. Estas dos reglamentaciones están pendientes de formulación. La realidad nos muestra que son escasas las universidades que han puesto en marcha su propia carrera académica” (ibídem, 2016, p. 27).

“Las reglamentaciones particulares para los estudios de nivel técnico Superior (2008), de grado (2007) y de posgrado (2008) respectivamente, dedican un capítulo a caracterizar el personal docente de las Instituciones de Educación Superior conforme al tipo de programa en el que desempeñan su labor, su formación profesional y sus competencias pedagógicas. Asimismo, establecen estos reglamentos directrices generales en relación con las responsabilidades de las organizaciones de definir los deberes y derechos del profesorado” (ibídem, p. 28).

Al valorar las propensiones que muestran las informaciones en relación con el personal docente, observamos que superar estas cifras requiere de un abordaje de la situación del

profesorado desde, al menos, dos perspectivas: una es con una visión de sistema de Educación Terciaria a partir de un marco de políticas nacionales que coadyuven al desarrollo de la profesión académica conforme lo establece la Ley 139-01 y sus reglamentos; la otra es desde cada institución asegurando la adecuada selección, la contratación a tiempo completo, la promoción, la permanencia y el desarrollo cualitativo del personal docente, a fin de que sean gestores de los cambios que la enseñanza universitaria demanda en la sociedad del conocimiento (” (López et al, 2016, p. 28).

I+D Investigadores en la Academia

La investigación e innovación científico-tecnológica en las instituciones y centros de investigación reconocidos legalmente y cualificados se ha lanzado de manera exponencial en los postreros años. Si en el país se contaba con 40 indagadores e investigadores y 42 informes publicados en revistas indexadas, para el 2016 los estudiadores e investigadores ascendían a de 768, por lo que las publicaciones también ascendieron a 99. Todo esto ha sido posible gracias al Fondo de Innovación y Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondocyt), adscrito al Ministerio Superior de Ciencia y Tecnología (Mescyt), programa fundado para asignar recursos no reembolsables de manera concursable y competitiva, para el financiamiento de proyectos de investigación (López et al, 2016).

La suma de programas o proyectos aceptados por el Fondocyt se ha desarrollado a una tasa de 400% en los postreros 10 años, y a una tasa de incremento anual de 31%, lo que representa un mayor nivel de colaboración de las instituciones de Educación Superior y de los Centros de Investigación en progreso en el país.

“Actualmente el Fondocyt financia 585 proyectos a Instituciones de Educación Superiores, Centros de Investigación e Institutos dentro de las áreas de Ciencia, Matemáticas, Medicina, Agricultura, Geología, Cambio Climático, Agua al sector cafetalero, a los productores de cítricos, alimentación animal mediante el aprovechamiento de los sargazos de las playas de la provincia de la Altagracia y hongos comestibles. Dentro de los proyectos que se ejecutan se encuentran el desarrollo de un ‘asistente de páncreas artificial, de UNIBE y la ‘optimización de pequeñas

turbinas eólicas’, de INTEC” (<https://ensegundos.do/2017/10/30/la-investigacion-cientifica-ha-mejorado-en-republica-dominicana/>).

Ciertos proyectos son de estudio inmediato para el sector productivo nacional, como el del Instituto de Investigación Agroforestal (IDIAF), con la Federación de Caficultores de San Juan de la Maguana. El objetivo es alcanzar la designación de origen para un tipo de café de San Juan. Es de prestar atención que el año de empezar el proyecto, el café empezó a reposicionarse en los negocios o mercados internacionales, sobre todo en Europa, donde ha incrementado la exportación. Otro proyecto es el de la ‘caracterización de las secuencias generadas por algoritmo del mínimo excluido’, con saltos con énfasis en las secuencias de “Esturnio”, que es de Matemática fundamental.

Fortalecimiento de la Calidad

como política nacional, el organismo rector de las instituciones de Educación Superior en la República Dominicana se ha planteado, como eje transversal, lograr una educación de calidad ilustrada como aquella que representa mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuoso de las normas y leyes que practican los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que promueve oportunidades legítimas de desarrollo y bienestar para todo el país. Para alcanzar este objetivo, es imprescindible que cada actor del sistema identifique los factores que acomodan la oferta de los servicios educativos a su compromiso, así como las particularidades que estos factores deben efectuar para ser estimado de buena calidad. El Ministerio se ha preocupado por hacer lo imposible por lograr un sistema de protección y cuidado de la calidad de la Educación Superior, de tal manera que esos atributos estén cada vez más concurrentes en las instituciones, así como en los habitantes que hacen parte de ellas. Manifiestamente, sin la colaboración, energía y participación de los individuos para alcanzar estos atributos, el aprovechamiento de la calidad no dejaría de ser un deseo sin ejercicio.

Entre los provistos de este sistema podríamos destacar los siguientes: garantizar la buena y excelente calidad de la oferta de Educación Superior en el país; formar una cultura de evaluación y autoevaluación continua y sistemática, vinculada al mejoramiento; originar y apoyar el

mejoramiento intacto o permanente de la calidad de las instituciones y planes de Educación Superior y su impacto en la capacitación y formación de los alumnos; simpatizar por la oportunidad, cobertura y ecuanimidad de la Educación Superior en el país; provocar la investigación de la atención integral de los alumnos y demás actores de la colectividad académica, con los servicios del sistema; y conseguir una cultura de pureza en la gestión de las instituciones del sector. Esto garantiza cada vez más el fortalecimiento institucional del sistema educativo dominicano en el nivel superior.

CAPÍTULO 3

COMPETENCIA DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

En este capítulo desarrollaremos las siguientes competencias del profesorado universitario:

- planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje;
- selección y preparación de los contenidos disciplinares;
- ofrecimiento de información y explicaciones comprensibles y bien organizadas, como la competencia comunicativa;
- manejo de las nuevas tecnologías;
- diseño de la metodología y organizar de actividades;
- comunicación y relación con los alumnos;
- tutoría, evaluación, reflexión e investigación sobre la enseñanza;
- identificación con la institución y trabajo en equipo.

Otros temas para tratar serán:

- características o figuras del profesor;
- identificación competitiva del magistral universitario;
- características de la investigación;
- profesorado de Educación Superior;
- formación para la excelencia;
- formación del profesor universitario;
- profesión docente en el nuevo contexto educativo.

Competencias Profesionales del Docente Universitario

A lo largo de los tiempos, la persona del docente ha sido una columna primordial de la humanidad y su tarea ha dejado huellas. El pedagógico ha asumido y tiene un compromiso general, ya que en sus manos está el futuro del país. Por ello, es responsabilidad de las instituciones de Educación Superior captar a los educativos que posean el perfil y las competencias propias de la disciplina que va a impartir. Esas competencias responden a su saber, su saber hacer y su saber ser. Hoy, el experto afronta en la sala los resultados de un universo versátil a origen de la revolución que ha formado la globalización, la tecnología y las comunicaciones. En resultado, corresponderá originar el pensamiento creativo y examinador de los implícitos curriculares y

pedagógicos, concertar la hipótesis y la experiencia, así como la alineación en valores. Por tanto, al profesor incumbirá instituir políticas, habilidades de instrucción y de valoración, para conseguir la formación completa de los alumnos. La entidad de Educación Superior es la comprometida de precisar el contorno y capacidades de los estudiosos y de la elección del propio profesor.

En todo el espacio de la educación y la enseñanza-aprendizaje debe intervenir, sin lugar a duda, la presencia de varias competencias, las cuales son exigidas por cada actividad didáctica que se lleva a cabo para fortalecer la calidad de la enseñanza: por ello, definimos la competencia como lo sublime del conocimiento, donde se destacan las habilidades, capacidades y destrezas que permitan a los profesionales ser exitosos, para así desarrollar y desempeñar relaciones de trabajo que son requeridas para realizar la labor.

Cuando nos referimos al concepto de competencias que un docente debe tener como principio fundamental para desarrollar bien su rol, tratamos un término nuevo que, sin lugar a duda, nos permitiría identificarlas y situar nuestra responsabilidad de formación integral de los estudiantes y fomento de la calidad de la educación.

A continuación, destacaremos algunas competencias que fueron tomadas de Zabalza et al. (2003), en su publicación: ‘Competencias docentes del profesorado universitario; calidad y desarrollo profesional’. Presentaremos un análisis de cada una de ellas.

Planificar el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Esta competencia constituye el primero y gran ámbito de la capacidad profesional del docente. Destaca como punto de partida la habilidad de planificar como medio primordial que debe tener el docente para elaborar programas de las materias, teniendo presentes los contenidos elementales de cada disciplina, referentes a lo estipulado en el diseño curricular del nivel, que resalta cada uno de los paradigmas que hay que tener en cuenta al momento de realizar dicho diseño y/o desarrollarlo, acorde a las peculiaridades de los estudiantes, los recursos y dinero disponible.

Cuando nos enfocamos en la planificación y en todos los procesos educativos, esto se convierte en un paso ejemplar, ya que el propósito del trabajo conlleva al maestro a pensar sobre la materia o asignatura para producir una propuesta práctica: a tal efecto, se analiza cómo se puede trabajar con los alumnos, sabiendo que se deben tener las estrategias, actividades y conocimientos bien definidos; además, serán necesarias las experiencias sobre la disciplina, sobre el objetivo a lograr y las metas a alcanzar. También se analizarán, así mismo, los pasos y procedimientos de las tareas a ejecutar, la continuidad de las actividades y cualquier otro método de requiera el proceso.

Seleccionar y Preparar los Contenidos Disciplinarios

Cuando hablamos de este tipo de competencias, nos referimos claramente al enfoque de conocer bien claro los contenidos y su significado: para esto es sumamente importante seleccionar los mejores contenidos. Esto significaría que dicho maestro debe tener presente en la selección de estos: el ajuste a las necesidades de los participantes; la programación ajustada al espacio, a las condiciones del tiempo y de los recursos, de manera que los estudiantes puedan acceder sin ningún tipo de inconvenientes, de tal manera que se rompan las ventanas del aprendizaje post-universitario. La trascendencia de los contenidos no sólo debe derivarse de las características intrínsecas, sino que está indistintamente emparentada con su exposición didáctica.

La mayoría de los docentes entiende que los contenidos y la manera de enseñarlos se basan en la practicas; sin embargo, otros están en desacuerdo y afirman que lo más significativo es la metodología, ya que consideran que las actividades y estrategias de aprendizajes deben ser las expuestas por los participantes, es decir que los mismos son los que trazan las pautas a seguir en el proceso de aprendizaje basado en exposiciones y discusiones entre ellos, lo que permite que el currículo sea más democrático, flexible, abierto y que les permita ser protagonista de sus propios aprendizajes. Lo demás viene por añadidura al final la carrera.

A pesar de lo que se plantea sobre estos análisis que aparentemente se ven muy buenos, son equivocados, debido a la formación docente universitaria como prestigio más acabado y completo por su propia complejidad centrada en las bases venideras de aprendizajes. Por ello, entendemos importante garantizar el nivel más elevado en las actualizaciones de los profesionales,

lo que sólo se puede lograr a base de esfuerzo y preparación; pero, con contenidos bien diseñados y seleccionados que cumplan con el rol y perfil requerido para cada actividad docente.

Ofrecer Información y Explicaciones Comprensibles y Bien Organizadas

En los tiempos tradicionales, se hacía hincapié en el buen maestro, el cual para esa época era aquél que daba sus explicaciones muy bien sobre la asignatura. Se trata de una competencia que se enfoca en las habilidades y capacidades para dirigir didácticamente las indagaciones y aptitud que procuran ceder a sus participantes.

El profesor debe poseer la habilidad, y la destreza de cambiar sus ideas y pensamientos basados en el conocimiento, es decir, en mensajes de enseñanza-aprendizaje. Se aprecia cuando imparte la docencia, o cuando planifica una unidad de aprendizaje, enfocada hacia el logro de los objetivos propuestos: por ejemplo, en una actividad didáctica que se basa en materiales que servirán de apoyo al proceso de aprendizaje que recibirán los estudiantes. El docente tiene como propósito lograr que los participantes o estudiantes sean capaces de realizar las mismas operaciones que ellos efectúan, pero de forma diferente: es decir, que, al recibir las ideas y los conocimientos adquiridos, logren cambiarlos en una idea más parecida a aquélla que se les quiere transferir.

La comunicación es un medio muy eficaz en todo proceso, y más en éste al que nos estamos refiriendo. De aquí la importancia de los procesos de clasificación y transferencia de la información del que lleva el mensaje a quienes lo reciben: esto es complicado, porque se ve afectado en gran medida por varios elementos. Se pueden dar ciertas limitaciones muy consecutivas, cuando el facilitador no tiene claro, precisa ni concisa la idea que desea transferir. Esto ocurre cuando no hay dominio del tema, está poco analizado o estudiado por parte del docente. También puede darse el caso de que lo domine; pero a la hora de explicarlo, cae en la dificultad de no utilizar el método o códigos efectivos adecuados para transmitirlo o codificarlo (porque falte terminología, glosarios o que no tengamos las habilidades de realización de bosquejos, gráficos, mapas conceptuales, entre otros, o los signos para representarlas). Hay casos en los cuales conocemos muy bien el tema a tratar; pero no contamos con los símbolos y signos necesarios para

manejarlos bien o para convertirlos en mensaje: razón por la cual el proceso falla, ya que el proceso de transmisión del mensaje en signos suele darse en grandes auditorios donde se utiliza mala voz, malas letras y nada se entiende, además de problemas de adicción. También surgen problemas cuando los insumos que presentamos y que hemos realizado están defectuosos y los mismos no transfieren la información necesaria o el mensaje esperado, etc.

Falla la transmisión del mensaje cuando:

- tenemos mala o poca voz en auditorios grandes;
- no se nos entiende porque tenemos algún problema de dicción;
- los materiales son defectuosos y no transmiten bien el mensaje;
- etc.

Si el docente trata de llegar al estudiante, se da un proceso de nuevo; pero en caso contrario, hay ciertos inconvenientes que se dan con los estudiantes o situaciones, en lo que respecta a la receptividad de la información por parte del profesor al alumno: puede ser por índole visual, auditiva o de atención, además de por las condiciones ambientales. Puede ser uno de los casos que pueden afectar a la recepción, por ejemplo: ruidos, interferencias excesivas, poca iluminación etc. Además, se da con profesores que escriben muy rápido en el pizarrón, que pasan sus diapositivas demasiado rápido, sin dar tiempo a verlas. Estas son dificultades que se van presentando. Cuando el emisor no transmite el mensaje como debe ser, se produce una serie de sesgos, en los que el receptor no entiende nada de lo que se quiso expresar o decir. Es lo mismo que pasa con los docentes y los alumnos: es decir, cuando el docente o maestro habla demasiado rápido, en voz alta, utiliza signos y palabras que no figuran en sus repertorios. Esto provoca que los estudiantes se compliquen por la mala señal que transmiten los profesores, por lo que incita una consecuencia negativa en su desarrollo.

La calidad del proceso de comunicación viene dada cuando el estudiante es capaz de adquirir sus conocimientos y reflejarlos en su propio conocimiento: razón por la cual, los alumnos, al tener esos conocimientos, tienen las competencias para manejarlos y disponen de un mecanismo clave en esta fase del proceso.

Según sea la calidad del proceso de comunicación, ésta debe darse cuando todo sale bien entre el maestro y alumno: es decir, el estudiante llega identificar cada una de las ideas claras que su profesor ha querido transferirle. Es obvio que esa idea puede ser próxima o distante.

Manejar las Nuevas Tecnologías

En los nuevos tiempos, la tecnología juega un papel de primer orden en el manejo de las comunicaciones e informaciones. Por eso, hoy todo proceso educativo es llevado a cabo como un paradigma ejemplar para la enseñanza y el aprendizaje, con el fin de que los métodos didácticos utilizados por los docentes sean más efectivos y eficientes en el uso de éstas. Lo que destaca en esta competencia es que ya el maestro o profesor no sólo se basa en los documentos de textos, sino que emplea el uso de las tecnologías para el desarrollo de sus actividades docentes. Las universidades, a través medios de comunicación y de distribución, se han informatizado, por lo que les resulta difícil realizar este proceso pedagógico sin considerar esta competencia.

Las universidades necesitan las nuevas tecnologías para hacer posible el uso de éstas en los procesos educativos a distancia y semipresencial, aunque los mismos deben tener presente las técnicas, métodos y herramientas genéricas. Cabe destacar la preparación de los docentes, que debe estar enfocada al uso de la información y comunicación para así elaborar sus guías de aprendizaje como estrategia o método de llevar a cabo una relación tutorial en la red. A los participantes o estudiantes se les requiere conocimientos técnicos o básicos en el uso de las tecnologías, además de las habilidades y destrezas tecnológicas necesarias desarrollar de modo efectivo el aprendizaje significativo que garantice la comunicación fluida entre el tutor y los estudiantes.

Diseñar Metodología y Organizar Actividades

El desarrollo de los profesores o docentes necesita esta competencia que exige que los mismos puedan encargarse del mejoramiento de las estrategias y actividades que realizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Deben considerar nuevos métodos y técnicas que permitan introducir un acumulado de las acciones y hechos, desde su origen, es decir desde la misma institución de los puntos, hasta la formación de grupos, talleres, conferencias y seminarios prácticos.

La capacidad del docente va más allá de lo que expresa. La misma se enfoca en que los docentes deben poseer las características, habilidades, destrezas y aptitudes que van más allá de un simple conocimiento básico. Por eso, dicha competencia va de la mano de otras competencias metodológicas, entre las que podemos citar: los planes de estudios o, más bien, planificación didáctica; y la dirección de comunicación, la cual tiene que ver con los intercambios de información que se va desarrollando. Asimismo, las relaciones interpersonales y la propia evaluación forman parte primordial de esta metodología, entre otras. Muchos autores escriben acerca de estrategias instructivas, más que sobre la metodología; sin embargo, estamos en desacuerdo, ya que entendemos que la metodología va más allá de lo que plantean: es abarcadora por el uso y empleo; y se basa con métodos claros, precisos y concisos que ayudan a resolver problemáticas y situaciones que se presentan en el campo de la didáctica. Por eso, consideramos que cada maestro o docente debe poseer tal competencia.

Contenidos Fundamentales de esta Competencia Docente

Esta competencia fundamental ha de incluir las capacidades que se indican seguidamente

a) Distribución de espacios

En tiempos atrás, la Educación Superior gozaba de un ambiente en condiciones favorables que permitía que el desarrollo de la docencia se diera en lugares con condiciones sumamente

beneficiosas para la enseñanza-aprendizaje. Pero esto fue perdiéndose, ya que las instituciones de formación le daban poca importancia a este tipo de escenarios para el desarrollo de la docencia: decían que el espacio o lugar no era lo más importante para la implementación de la enseñanza y lo consideraban como una variable secundaria o de poca importancia. Pero, sin lugar a duda, los nuevos planteamientos didácticos se enfocan en lo ecológico y están más encaminados a los procesos didácticos o de aprendizajes: por tanto, se está recuperando la idea de dar importancia a los entornos ambientales en los centros educativos donde se desarrolla la interacción didáctica. Cabe destacar, al final de todo, lo importante e interesante que los espacios de aprendizaje sean lugares neutros en los que se puedan realizar las tareas docentes descontextualizadas.

El análisis de la competencia docente supone la posibilidad de cambiar las actuales metodologías didácticas, fundamentadas básicamente en la lección magistral y en la enseñanza del profesor. Ello implicaría organizar espacios y recursos de modo diferente, con el propósito de crear un ambiente en el que los alumnos tengan la oportunidad de desarrollar su propio estilo de aprendizaje con el que consoliden su autonomía, faciliten la asimilación de los nuevos conocimientos y el aprovechamiento de estos.

b) *La selección del método*

Uno de los mecanismos básicos de la clasificación acorde (elementos imprescindibles) lo es la metodología didáctica de los planes formativos. Hay que destacar que a través del tiempo estas metodologías han cambiado o evolucionado, aunque en las literaturas especializadas se mencionan diversas opciones. Las universidades carecen de gran uniformidad, razón por la que casi siempre se mantienen en los modeladores muy habituales o, cuando menos, muy supuestos. Razón por la cual se plantea la relevancia del debate en estos tipos de métodos.

El término ‘método’ es amplio en cuanto a su función y a su explicación, ya que hace referencia a un constructo híbrido y con significados diversos. En la práctica, se ha utilizado como un ‘baúl’ en el que caben diversos comportamientos, entre los que podemos mencionar: la manera de impartir los contenidos, la formación de grupos de alumnos, las tareas o actividades a llevar a cabo, el estilo de relación entre las personas, etc. En ese mismo tenor, podríamos afirmar que no

existen métodos buenos o malos: cada uno de ellos tiene su función específica y su eficacia, así como la peculiar exigencia del rol a desempeñar en las actividades que implique. Es decir, que un determinado método puede ser útil a no. Sus características específicas pueden exigir diversidad de actuaciones, tales como clases magistrales, experiencias, estancias, trabajos de campo, etc. Cada una de ellas exige requerimientos y contextos metodológicos diferentes.

c) Selección y mejora de las tareas docentes

La selección y mejora de las tareas docentes es uno de los aspectos que destaca esta competencia metodológica. Debe subrayarse que la acción pedagógica podría ser entendida como parte del método; pero, tal vez, sea necesario conocerla profundamente para una atención más detallada y meticulosa de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cabe destacar que las tareas docentes juegan un rol preponderante en el proceso educativo, ya que las mismas componen unidades completas: esto es, en ellas están concurrentes tanto los propósitos formativos (razón de ser de ellas), como la acción de los docentes (son los que concretan la petición) y la de los estudiantes (son los responsables de trasladar la acción solicitada). Esto permite la ventaja de que las mismas pueden ser desarrolladas a partir de una representación completa del proceso formativo: es decir, el plan, los docentes y los estudiantes.

Según el estudio del aprendizaje, los estudiantes analizan las tareas que se les exponen, la relevancia de las frases del docente y la guía de su progreso. Es importante utilizar 'feedback' para adaptar convenientemente los procesos de aprendizaje.

Seguidamente se exponen algunas características de las tareas docentes.

Diversidad de tareas

Las actividades que acostumbra a realizar el profesor en el aula o en las clases universitarias suelen ser restrictivas. Así, el docente lo primero que hace es dar explicaciones sobre el tema a tratar; luego, continúa realizando su actividad docente durante toda la sesión; al final, se despide

y se marcha. En síntesis, toda la actividad docente se ha reducido a una sola acción: la exposición del profesor.

En esta síntesis sobre esta característica, lo más importante y significativo es que el docente debe cambiar de actividad: esto provocará mayor posibilidad de introducir nuevos paradigmas en las demandas cognoscitivas de los estudiantes, lo cual desarrollará un estímulo de motivación y permitirá que estén mejores motivados.

Categoría de la petición cognoscitiva que incluye cada tarea

Hoy en día se requiere que los procesos pedagógicos inciten a un enriquecimiento exitoso: es decir, tienden enriquecer la mente con nuevos conocimientos, y aptitudes, competencias y capacidades que permitan procesos de enseñanza de gran calidad, lo cual es algo más que una simple memorización de informaciones.

A veces, las tareas que se demandan a los estudiantes son muy similares, tanto en los problemas a resolver como en los trabajos o actividades a realizar.

En la universidad Complutense de Madrid se detectó una repetición de interrogaciones que los participantes deberían resolver utilizando determinadas informaciones. Así se comprobó en los exámenes.

Resultados de las actividades

Los procesos educativos han de desarrollarse con interés, satisfacción y con un aprendizaje efectivo, que conduzca a un producto evidente, ecuánime y que muestre cómo se realizó la actividad.

Es importante señalar que los productos de las actividades poseen una función primordial basada en la doble funcionalidad en la que podemos destacar la autoestima de sus escritores, que

cambian en demostraciones de trabajos ejecutados, que luego son utilizados como manuales de documentación y como capitales para la enseñanza más avanzada.

En la docencia es donde se muestra realmente la funcionalidad de las tareas que terminantemente, operativizan los diseños más teóricos y generales que se mueven en el transcurso de la enseñanza. Aquí es donde realmente se visualiza el patrón de enseñanza-aprendizaje que desplegamos.

Actividades en los Procesos Formativos

En los procesos formativos pueden señalarse las actividades de comprobación que se mencionan seguidamente:

- de validez para el objetivo propuesto.
- de utilidad de la actividad.
- de la viabilidad dentro del contexto, la situación y los recursos.

El análisis de las citadas comprobaciones puede resultar de interés pues, en ocasiones, los estudiantes protestan de que se les pide demasiadas actividades o trabajos de escasa validez, que, además, se unen a los de otras materias.

Comunicarse y Relacionarse con los Alumnos

Las relaciones personales e interpersonales vienen a ser parte primordial en las diversas competencias, razón por la cual entendemos esta competencia como transversal entre todas. La comunicación juega un papel de primer orden, ya que la misma pretende provocar cambios en las conductas, sentimientos, emociones y, sobre todo, en el conocimiento basado en el logro de un objetivo fundamental entre el emisor y el receptor, en la cual interactúan. Es la competencia que pretende desarrollar que los sujetos sean capaces de formarse.

Trasmitir conocimientos resulta visiblemente escasa para irradiar el capital y diversidad de los intercambios que se dan dentro de los procesos interactivos entre los docentes-dicentes. El proceso de enseñanza permite intercambios que superan la simple información.

El objetivo de la educación es la formación o maduración del individuo: esto es más complejo que el simple aprendizaje. Un elemento interesante del perfil profesional del docente es su capacidad para relacionarse con los estudiantes.

Cuando hablamos de formación desde cierto enfoque no nos referimos a transmitir unos procesos relacionales o herramientas, a la habilidad de someterse a cierto examen intacto de los conocimientos participativos en los que estamos comprometidos.

Las relaciones vienen a formar parte esencial en los estudiantes ya que las mismas se fundan en elementos no sólo intelectuales, sino sentimentales, por lo que instruir métodos no es malo, porque sirve de apoyo en algunos elementos, a pesar de que es escaso y hace falta esa investigación inalterable. Pasar un breve tiempo por el proceso habitual del curso ayudará a darse cuenta de cómo se sienten los estudiantes, haciéndoles una serie de preguntas acerca de cómo van las cosas, cómo aprecian el modo de trabajo que se está realizando o llevando a cabo, y la manera de mantener las relaciones. Es un espacio que, si se dan las condiciones y se realizan de manera abierta y honesta, puede dar mucho rol, y esto serviría al docente para hacer conciencia de algunas clarividencias, características y peculiaridades de los estudiantes de las que no conocía nada.

El intercambio de experiencias y percepciones entre el docente y los estudiantes ayuda a favorecer un clima de confianza y respeto entre ambos: esto facilita que la satisfacción y el aprendizaje sean más constructivos, así como que los estudiantes comprendan el verdadero rol y relevancia de llevar a cabo estas buenas relaciones.

Tutorizar

El perfil profesional del docente universitario es sumamente relevante y hay que tratar de redimirlo, pues en el presente su sentido e influencia en la experiencia están en reprobación. Por

eso, estudiaremos y analizaremos esta competencia, la cual forma parte significativa para dicho perfil. Por lo que, ante una palabra de gran novedad y de uso frecuente en muchos casos, mencionamos la relevancia del papel de defensor, guía y protector, que son cualesquiera de los conceptos que se le imputan y tiene muestra de los tres. El docente es el responsable de guiar todo el desarrollo de la formación del alumno: es el eje central en el que descansa la práctica y el conocimiento.

La tutoría juega un papel preponderante en la formación de los estudiantes, puesto que forma parte de la idea global de que enseñar no es sólo exponer y dar explicaciones de los contenidos, sino orientar y dirigir todo el proceso pedagógico. En tal sentido, todos los docentes forman parte interesante y oportuna en este paso, ya que sobre ellos descansa dicho ejercicio o práctica (un acompañamiento y pauta del transcurso de la alineación) de nuestros estudiantes. La tutoría viene siendo, en otras palabras, ‘la función formativa’ o ‘función orientadora’ de la responsabilidad docente.

Cabe hacer mención de que el rol de tutor está ligado al papel de enseñanza. Por eso, algunas veces se tiende a apartar dicha ocupación educativa de los profesores de su ocupación guía o tutorial, como si se excluyera a uno de los dos ámbitos de su acción formativa; pero no es cierto.

Evaluar

La evaluación en la docencia universitaria es imprescindible. Constituye una parte de la actividad docente con más fuerte repercusión sobre los alumnos. Algunas tareas relacionadas con la evaluación son poco tangibles, tales como repercusión en su autoestima, motivación hacia el aprendizaje, incidencia sobre la familia. etc. Otras, son más evidentes, como las repercusiones académicas. La evaluación es clave en los procesos pedagógicos, es la base de toda la actividad del docente y tiene una gran incidencia en los estudiantes.

La evaluación es muy compleja, por lo que muchos docentes renuncian a ella: en ocasiones, produce insatisfacción y dificulta un ambiente de trabajo armonioso o relajado, centralizado en el

progreso provechoso de sus alumnos. Sin embargo, la eliminación de la evaluación puede producir una relación escasamente productiva.

La evaluación es un componente que sirve de referencia a los profesores para comprobar la validez de las estrategias y actividades de formación en las que participan los estudiantes. Para algunos profesores, es extraño que un proceso didáctico universitario se dé sin evaluación: esta es un instrumento al que el docente puede recurrir cuando percibe que sus aptitudes convincentes y motivadoras terminan, por lo que se reduce su sentimiento de autoafirmación y competencia.

En correspondencia con la evaluación, se podrían igualar otros enfoques más radicales a la evaluación. Se da el caso de algunos docentes que desatienden este proceso por no creer en ella, porque no quieren tener la responsabilidad de asumirla por el trabajo que ella demanda o, más bien, se sienten obligados a ejecutarla o realizarla por las obligaciones que les exige la universidad mediante políticas que los comprometen con la disolución de los bosquejos excesivos convenidos por la universidad clásica.

Naturaleza y Sentido de la Evaluación en la Universidad

Conviene tener cuidado al referirse a la evaluación como un proceso sustantivo y necesario en el sistema formativo, ya que esto puede creerse imprescindible. Pero lo interesante de esto es tener claro que hay que dejar plasmado ese principio desde el comienzo, porque si no estaremos abstraídos en una discusión escondida sobre la legalidad y/o beneficio o provecho de las evaluaciones.

Los docentes poseen el conocimiento necesario sobre cómo realizar adecuadamente la evaluación en la universidad; pero no siempre lo realizan adecuadamente. Los estudiantes, por su parte, no tienen idea clara de lo que es la evaluación ni tampoco conocen cuál es su rol en el proceso didáctico.

Los currículos en las instituciones superiores, la evaluación sigue siendo un eje integral: es decir, forma parte de la mejora en los planes formáticos de cada facultad. La formación en las universidades debería tener presente las peculiaridades individuales de los estudiantes.

La primordial razón de la evaluación es su efecto profesionalizador y de autenticación, por lo que, en cierto aspecto, las instituciones de Educación Terciaria deberían tener presente que los estudiantes deben aprobar los estudios, completar su alineación y tratar de enfocarse en alcanzar el nivel de suficiencia en su formación. La condición acreditadora es particularmente relevante en los postreros años. Pero, en algunos casos, los estudios acreditados no son válidos para la práctica de la profesión a la que deberían conducir.

Los profesionales que culminan su formación han de haber recorrido diferentes senderos de especialización o han de ejecutar distintos exámenes y concursos para poder lograr la credencial necesaria para la profesionalización. Cabe destacar que todo este proceso no implica que las evaluaciones garanticen la identificación ni la competencia profesional a los títulos por las IES.

En el momento de hacer un análisis sustancioso sobre la evaluación en una sede universitaria, hay que tener en cuenta la doble capacidad (formativa y de acreditación). Como en todo proceso educativo o didáctico, cabe resaltar que la evaluación sigue siendo el ‘ojo de buey’ al cual acudimos para indagar sobre cómo se va desarrollando el sistema formativo, además de cómo se está llevando a cabo el proceso de enseñanza–aprendizaje sobre nuestros participantes o estudiantes, sobre todo en lo que respecta a la calidad del aprendizaje.

La evaluación establece un componente ineludible para verificar que los alumnos tengan las capacidades y competencias elementales requeridas para el justo adiestramiento de la carrera que aspiran a desempeñar en todo el proceso de acreditación. Se presume que los titulados de las IES (Instituciones de Educación Superior) deben continuar formándose de acuerdo con sus actualizaciones profesionales a lo largo de toda su vida; además, las universidades deberían avalar que los recientemente titulados hayan logrado, por lo menos, las capacidades y habilidades mínimas para integrarse en su carrera profesional.

La evaluación cumple dos roles importantes en las universidades. Sin lugar a duda, éste es un instrumento sumamente efectivo para poder confirmar una mejora en la formación y la excelente marcha de todos componentes para que la misma se realice: desde las fuentes de dinero en los insumos, a los procedimientos o métodos, desde los temas de formación hasta su estructura. Las universidades deberían tener mucho cuidado en realizar adecuadamente la evaluación, ya que resultaría irrespetuoso e irresponsable que ofrecieran credenciales o títulos profesionales sin exigir los mínimos requisitos: ello supondría que los egresados carecerían del nivel suficiente para el desempeño de sus carreras.

Cuando nos referimos a la evaluación, no estamos hablando de cualquier asunto o apreciación. Por ejemplo: cuando tienes a alguien que durante cierto tiempo está cerca de ti, te das cuenta, a medida que pasa el tiempo, de que acabas entendiendo a esa persona. Por tal razón, cuando los profesores en sus funciones de guías y orientadores del proceso van conociendo a sus participantes, se van haciendo idea más o menos cercana de los mismos (esto dependerá del número de alumnos y de la afinidad de nuestros participantes). Por tal conocimiento, piensan que no necesitan ningún mecanismo lógico para evaluar, dado que ya conocen cuál es la situación de cada estudiante. Pero, en realidad, la evaluación es continua y sistemática, en la que corresponde resaltar tres ciclos, a saber:

➤ *Acopio de información*

Para tener una evaluación efectiva, lo más importante es que se guarden todas las informaciones necesarias o datos, con ordenamientos normalizados o libres, con el propósito de acomodar bastantes averiguaciones (en aumento, representatividad y significatividad).

➤ *Apreciación de la averiguación recogida*

A medida que se usen los razonamientos u ordenamientos pertinentes, tendríamos que expresar un criterio sobre el valor y oportunidad de los datos utilizables (confrontando esos datos con el de la actividad).

➤ *Toma de decisiones*

Tendremos que asumir, por nosotros mismos o con ayuda con otros, todas y cada una de las decisiones que nos permitan ser pertinentes.

El termino evaluar no implica sólo tratar de conocer algo, ni poseer información sobre algo y declararlo públicamente. Evaluar es un procedimiento que debemos desplegar cada profesional de la enseñanza, ya que el mismo tiene sus normas y principios, por lo cual debe obligar a cada uno a realizarlo de manera efectiva y lejos de un simple discernimiento secundario o de una simple declaración de parecer.

Con periodicidad, cuando nos referimos a la evaluación, queremos decir ‘ver cómo van las cosas’ o ‘hacer una búsqueda de la causa cabal de enseñanza-aprendizaje’. Entendería que vivimos ejerciendo evaluación cuando escribimos una nota sobre cómo observamos a los estudiantes, o exponemos nuestro sentir en el funcionamiento de la clase.

Cuando estamos en pleno conocimiento de evaluar, lo primero que hacemos es una comparación de cada una de las informaciones de las cuales disponemos, además de algunos puntos de relatos o normotipos que mandan nuestro trabajo: las reglas, los juicios y las propias personas.

Denominamos “normotipo” en el proceso evaluativo a la capacidad de instruir criterios de importancia: confrontar la averiguación almacenada, a través de las consideraciones, los exámenes, los entrenamientos prácticos, las experiencias, etc., con el recuadro de informe que hayamos determinado.

Zabalza, (2003) manifiesta: “Lo que se hace en las aulas podría ser descrito como vicios de la evaluación o, cuando menos, como opciones menos valiosas de la misma, por ejemplo: la existencia de un solo examen final (92% de las respuestas); el predominio de preguntas memorísticas (68%); la falta de consideración de otras opciones evaluativas u otro tipo de técnicas que no sea el examen convencional (el 83% señalan que la estrategia habitual de evaluación es el examen escrito); la atención preferente a los resultados de las preguntas o problemas en detrimento

de los procesos a través de los cuales se ha llegado a ellas (77%); la percepción del examen como algo auto referido y poco relacionado con el ‘conocimiento real de la disciplina’ (70% que podrían suspender de haber un nuevo examen) y con el ‘ejercicio profesional’ (77%)” (p.13).

Según el citado autor, entre las opiniones expuestas por los estudiantes sobre la evaluación que emplean los profesores en las aulas, se destacan las siguientes opiniones (ibídem, p.13-14):

- “Raramente emplean la evaluación para ayudarles a superar las dificultades en el aprendizaje, para promover el diálogo con ellos, o para incorporar reajustes al proceso de enseñanza seguido hasta ese momento.

-No toman en consideración las condiciones en que se ha desarrollado el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni los recursos disponibles, ni tampoco el esfuerzo realizado. Centran sus consideraciones en los resultados objetivos de las pruebas. Desaparece la persona y se toma en consideración sólo el producto.

-Pese a los discursos y doctrinas pedagógicas que explican la evaluación como ayuda para el aprendizaje, como búsqueda de información que sirva para mejorar el proceso, etc., las evaluaciones siguen teniendo como objetivo fundamental la selección (diferenciar a los que más saben de los que saben menos).

-Utilizan sobre todo los exámenes finales (normalmente escritos) y/o los trabajos. Las otras modalidades posibles de evaluación (entrevista, autoevaluación, cuaderno-diario, observación, coevaluación, casos prácticos, etc.) apenas existen.

-Utilizan técnicas de evaluación que resultan insuficientes y poco adecuadas para proporcionar la información que se pretende obtener.

-Propician una cultura estudiantil en la que se valora más el aprobar que el saber. El desafío fundamental del alumno es identificar cuál es el camino más fácil y seguro para aprobar”.

Reflexiones desde la Propia Institución Universitaria

Cabe, mencionar que existen otras modalidades o alternativas que suelen aparecer con alta presencia en las diferentes Facultades (algunas de ellas con bastante tradicionalismo) otras habilidades de evaluación, como la ‘realización de prácticas’, ‘ponencias en las clases’, ‘pruebas verbales’, ‘exámenes de conocimientos y de estancia (laboratorio)’, etc.

Lo más significativo es la discrepancia de juicios de valor entre los docentes: tal discrepancia resulta más atrayente si nos referimos a profesores que emplean la misma pauta para diferentes grupos.

Esto ha permitido que diversos centros educativos establezcan políticas claras y precisas para este tipo de situaciones, basándose en la creación de un reglamento interno donde cada docente se ajuste a los criterios, pautas y normas escritas en él. En tal reglamento se menciona los criterios primordiales que deben justificar las evaluaciones (desde dar a conocer en los planes los criterios que se emplean, hasta coordinar las fechas, puntuar las formas de investigación o de exámenes, atención de imparcialidad, etc.).

Se ha detectado en los estudios realizados que otra situación grave es la proliferación de trabajos que han solicitado algunas profesiones, con repetición, fingiéndose en el periodo y haciendo inadmisibles penetrar en ninguno de ellos. Como situación relevante ha sido citada también la propagación de exámenes con el presente modelo cuatrimestral que muchas profesiones han asumido.

Puede entenderse que los exámenes lo único que provocan es un daño y afectan el equilibrio estándar de la docencia y a la interpretación de las estrategias y actividades de aprendizaje planificadas o programadas (los estudiantes guardan sus principales esfuerzos para los exámenes, a costa de desistir de otras responsabilidades u obligaciones menos indispensables).

En la Universidad de Santiago de Compostela, de Galicia (España) se ha seguido una estrategia sumamente interesante que puede servir de punto de referencia a otras universidades

internacionales, especialmente a las de nuestro país, ya que permite tener un enfoque significativo para la realidad educativa en la que se encuentran todas y cada una de las Instituciones de Educación Superior.

Además, como toda decisión novedosa obligará a reformas ulteriores: esto permitiría que los distintos organismos de la institución (Facultades, Escuelas Superiores, Departamentos, etc.) a los que anteriormente nos referimos, se hayan puesto a analizar y recapacitar sobre el ejercicio docente (y no sobre asuntos de orden organizativo y partida presupuestaria o de requerimientos de capitales). Es un alto atributo importante; sin embargo, en ocasiones en algunos centros han realizado estudios significativos de la realidad y de la noción de la evaluación. Se logra con ello, al menos, redimir esta trascendental presencia curricular de la línea turbia (ninguno conversa sobre ella, porque entiende que concierne al ámbito curricular de cada catedrático.

Los documentos e informes dan pie, por otro lado, a descubrir (más en lo que no se dice que en lo que se indica) significativas faltas en cuanto a la experiencia evaluadora real a saber:

- insuficientes técnicas de evaluación;
- abandono de características de evaluación que desarrollen los aprendizajes interdisciplinarios: compromisos compartidos entre distintas asignaturas, desarrollo de proyecto como método de evaluación, etc.;
- insuficiente mención a un procedimiento de evaluación incesante que permita poseer una visión diacrónica del aprendizaje en los estudiantes;
- escasa evocación las actividades comunicativas generadas a partir de los resultados de las evaluaciones (para explicar a los estudiantes las faltas y proponer técnicas de recuperación);
- “escaso uso de los resultados de las evaluaciones (las calificaciones obtenidas en las diversas materias) como un banco de datos que facilite ir manteniendo un diagrama del rendimiento general en las carreras, lo cual posibilitaría, por otra parte, introducir reajustes institucionales en aquellas disciplinas que constituyen año tras año bolsas de fracaso. Permitiría analizar qué es lo que está pasando e incorporar los mecanismos pertinentes para resolver la situación (clases complementarias, revisión de los sistemas docentes o de

evaluación empleados, ampliación del tiempo dedicado a la disciplina, etc.)” (<https://www.portalesmedicos.com/publicaciones/articles/1430/7/Propuesta-alternativa-e-evaluacion-del-desempeño-de-docente-basado-en-competencias-para-mejorar-la-calidad-del-proceso-de-enseñanza>).

Lo atrayente de este matiz institucional de reflexión es que se parte de la disputa con la colaboración de todos. Una vez determinado el análisis (más aún si hay discrepancias) es factible partir de nuevos elementos que consientan enfrentar los retos que la evaluación exige.

Reflexionar e Investigación Sobre la Enseñanza

En numerosos momentos, se ha notado la discrepancia entre la investigación y la docencia en el proceso de aprendizaje universitario. Por esta razón, numerosos profesores universitarios apuntan a diversas influencias como el origen de muchas inestabilidades profesionales en lo que respecta a: la proporción de su propia identidad; el crecimiento profesional docente; la repartición de tiempos y empeños laborales; etc.

Conviene tener claro que éste es un punto sumamente interesante y que cada docente debería reflexionar sobre el proceso de enseñanza universitaria para ir desarrollando nuevos métodos y estrategias que le servirán como base en el desarrollo de ésta y, así, permitir un análisis minucioso sobre los diferentes aspectos que, en cierto modo, pueden ser causa de análisis, debido a factores que pueden afectar a la didáctica como método universitario en ámbito científico. Por tanto, debe atenderse más sobre a estudios sobre la docencia y a mostrar interrogantes sobre dicho tema de enseñanza universitaria.

Uno de los problemas hoy en día en que están inmersos los centros de estudios superiores es que padecen los análisis y trabajos sobre la docencia universitaria, transformada en una fortificación técnica y casi única la situación de los catedráticos y psicólogos, como si los demás docentes universitarios no asumieran nada más que expresar su respeto, ya que entienden que los demás no forman parte de sus haberes, que se conciben desde otra perspectiva como aquellos que no son bien mirados en sus relativos grupos científicos. Entienden tales catedráticos que consagrar

energías a esa cosa menor, que es su metodología de enseñanza, es una disertación tan complicada que sólo los expertos consiguen acceder a ella.

Resulta prácticamente inusual que los compañeros catedráticos de otros ámbitos se sientan motivados en los análisis sistemáticos de la enseñanza superior. Son varios los que exigen alineación o, más bien, formación (lo más demandado es la información más que la alineación o formación): de ello depende el éxito de los cursos frente a los grupos de trabajo más duradero. Hasta el momento, tal preocupación no tiende a fortalecer un ánimo de interrogantes e investigación (en el más legítimo ánimo universitario) de los argumentos que afectan a la enseñanza. De todo esto podemos deducir que en la República Dominicana al igual que en España, según señala Zabalza (2003), existen muy pocos programas, planes y proyectos interdisciplinarios de investigación sobre la enseñanza universitaria, pocas tesis doctorales y escasas publicaciones especializadas.

Identificarse con la Institución y Trabajar en Equipo

Zabalza (2003) plantea lo siguiente: “Resulta importante introducir una nueva precisión respecto al profesorado universitario, que constituye un colectivo con características bastante peculiares. Una de esas particularidades es el fuerte arraigo de la discrecionalidad como elemento constitutivo de nuestro estilo de actuación. Mintzberg (1983) la describe como ‘la fidelidad a la profesión, no al lugar donde han de ejercerla’. En el profesorado universitario, ya pertenezca a uno u otro ámbito académico, el nivel de identificación con ese ámbito suele ser muy fuerte, y se construye sobre los conocimientos que le sirven de base, y no tanto sobre las actuaciones concretas que desarrolla (y, menos aún, sobre la institución donde dicha práctica se lleva a cabo). En todo caso, no es fácil lograr un fuerte sentimiento de pertenencia y fidelidad institucional entre el profesorado universitario. En primer lugar, porque en aras de la fuerte asunción del principio de ‘discrecionalidad’ en criterios y prácticas, le resulta difícil aceptar que nadie tenga nada que decir sobre cómo han de funcionar las cosas. Viven tan intensamente su capacidad para decidir autónomamente y según su propio criterio, que le resulta muy difícil aceptar indicaciones para una mejor coordinación” (p. 145).

El mismo autor (ibídem, 2003) afirma: “Nuestro compromiso se centra sobre todo en el espacio científico o cultural propio de nuestra especialidad (zona sustantiva de la identidad profesional) y sólo de forma marginal en el ámbito de actuación docente. Muchos profesores trabajan muy duramente en todo lo que significa preparar sus publicaciones, lecturas y actividades profesionales no docentes: es decir, su pertenencia y su fidelidad se establecen prioritariamente en torno a su crecimiento personal y profesional, y no en torno a la institución: se ofrecen menos a puestos de liderazgo institucional, están menos preocupados porque la institución cumpla eficazmente sus objetivos y esté en condiciones de competir con éxito” (p. 164).

Así mismo, el citado autor (ibídem, 2003) insiste: “Por esa razón, el sentido de esta competencia resulta importante para el desarrollo de la institución universitaria en su conjunto. En los últimos años, hemos podido ver cómo las empresas y las instituciones de todo tipo tratan de potenciar este aspecto como una importante condición del buen funcionamiento y la eficacia en el cumplimiento de sus objetivos. La cultura empresarial japonesa suele insistir mucho en las virtualidades de esta religación mutua entre institución e individuos. Las organizaciones universitarias suelen poner en marcha dispositivos de diverso signo para reforzar la identificación y el sentimiento de pertenencia: rituales, uniformes, consolidación de las tradiciones, símbolos externos de identificación de la ‘imagen institucional’, atribución de derechos de afiliación, potenciación de grupos de excelencia (deportivos, de investigación, culturales, etc.) que actúen como ejes de aglutinación. Pero ni siquiera así se consigue con facilidad trascender la tendencia al individualismo. Por eso, se hacen precisas presiones y estímulos que favorezcan la coordinación; y, también, toda una estrategia de refuerzos personales y de marketing que refuerce la identificación con la institución y el compromiso con su ‘misión’” (p. 165).

Características o Figura del Profesor

Miguel-Ángel Zabalza, en una conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali (Brasil) el 9 de febrero de 2005, se refiere a las características del profesor universitario y señala que la figura y función de este profesional ha cambiado desde hace 20, 30 ó 50 años atrás. Ello obliga a modificar la figura de este profesional y cómo dotarlo de las competencias necesarias.

El conocimiento pone de manifiesto que el contenido de esta ha cambiada en los últimos años; también han cambiado las profesiones y los empleos que hoy se necesitan; y también, el trabajo de los docentes en la enseñanza universitaria. Algunos de tales cambios se describen a continuación.

Transformaciones en la Institución Universitaria

En relación con las transformaciones producidas en los últimos años, los docentes aseguran que se deben, en gran medida, a que los alumnos de hoy, en algunos aspectos básicos, no son como los de antes. Esto ha producido cambios en los espacios institucionales terciarios; pero el citado autor (Zabalza (2003) enfatiza que estén o no de acuerdo con tal planteamiento, los alumnos son los primeros a los que afectan tales transformaciones, que también influyen en el profesorado.

El mismo autor plantea el ejemplo del conocimiento de las pirámides egipcias, y señala que las nuevas generaciones no poseían el mismo conocimiento que las anteriores: esto es algo que viene repitiéndose cíclicamente y es la causa de que todos estemos inexorablemente separados.

El citado autor menciona un escritor que decía en su último libro acerca de la nostalgia, que la misma se transforma en una emoción llena de desgracias y en una melancolía que imposibilita para nuevos desafíos, porque uno está persistentemente especulando con que las cosas en el pasado fueron mejores: todo marchaba mucho mejor, la educación, las Instituciones Terciarias y los estudiantes del pasado. En definitiva, la separación generacional es una desgracia demoledora, porque no va formando bríos, sino calcinándolos en el sentido de un adelanto efectivo.

De todas formas, los alumnos se han transformado y actualmente corresponden a estatus diferentes a las que incumbían en el pasado: esto permite que sean más híbridos. Actualmente, las peculiaridades de los alumnos son: en comprensión, estímulo, manera de observar la vida y posibilidades propias son muy híbridos. Por ello; si anteriormente dialogar con un conjunto de alumnos o dirigirse al conjunto de alumnos era dudoso, en la actualidad lo es mucho difícil.

En la actualidad, los alumnos son más independientes en cierto aspecto: la educación que han recibido en sus hogares los hace más pensantes, carentes de educación en el trato con los mayores: en realidad, parecen utilizar relaciones más francas, en las que ya no les gusta que les impongan cualquier asunto; no están sujetos a esa imagen respetable del docente que tiene la autoridad a su favor, de manera concluyente. En este momento, los auténticos atemorizados no son los estudiantes, sino los docentes. Por ello, estos últimos tienen que tomar precauciones sobre lo que puede ocurrir en sus clases, porque la autoridad ya no está en sus manos.

Zabalza, (2005): indica “En el año 1978, cuando yo comencé en la universidad de Santiago (antes había estado en la de Madrid), más o menos en el año lectivo 81-82 en la Universidad de Santiago teníamos un solo fax, y éste estaba en la Rectoría, hasta donde teníamos que ir. Desde entonces, en 20 años, ya todos tienen un ordenador en su despacho, todos andamos con móviles y con el ordenador pequeño en nuestro bolsillo de la chaqueta; la diferencia que existe entre lo que era la universidad y la de ahora es grandísima. Ya hubo una revolución cuando aparecieron las fotocopiadoras, los alumnos fotocopiaban los apuntes y no los tenían que escribir, permitiéndoles hacer otro tipo de cosas; hasta hoy día en que han cambiado totalmente” (p. 90).

Empleabilidad

Interpretando y analizando lo que expresa el autor citado, en este contexto hace insistencia en que para las personas que se preparaban y obtenían una titulación universitaria les era mucho más fácil conseguir empleo. Pero actualmente no es así, ya que en estos momentos la empleabilidad no anda en tiempos buenos, debido a que obtener una titulación universitaria no

garantiza la consecución de un empleo. Aunque en la actualidad los que poseen estudios superiores consiguen un empleo más fácilmente que otros, no está garantizado que los primeros lo tengan cómodamente ni en el ámbito laboral para el cual se han titulado.

Esto implica que, dado que los empleos han cobrado cada vez más complejidad, la universidad no puede garantizar que las titulaciones que ofrece conduzcan ineludiblemente a una colocación acorde con las mismas. Lo deseable es que la formación ofrecida permita la adaptación a las necesidades del mundo laboral. Tal como propone la Unión Europea, convendría partir de estudios cortos, que formen a los estudiantes para prepararse en especialidades más apropiadas a la vida laboral a la que aspiran.

Hay numerosas investigaciones que han señalado que una determinada titulación universitaria no puede garantizar un empleo concordante con la misma. En realidad, más tiempo en la universidad no representa un aumento de posibilidades de empleo en la especialización que supone la específica titulación. Por el contrario, tras una formación universitaria básica, es preciso ampliar dicha formación con especializaciones más acordes con profesiones demandadas.

El autor citado (Zabalza, 2003) señala que los ingleses a la hora de formar a los docentes prefieren hacerlo en los centros educativos: por tanto, los aspirantes a profesor están en las escuelas desde el primer día, en lugar de hacerlos en las Facultades de las universidades, y serán los centros educativos quienes se responsabilicen de la formación de los profesores: en esta tarea pueden llamar a cualquiera de los docentes de la universidad. Sin embargo, esto le parece a dicho escritor un error, porque entiende que es insuficiente la participación universitaria.

Calidad Universitaria

El término calidad viene dado como aquel componente al que debe someterse la labor universitaria, así como los planes o programas, la estimación de la utilidad y la organización de la institución. En conclusión, esto acaba siendo un arma que tenemos siempre arriba y que se transforma, en el sentido efectivo, en el contorno de requerimientos y, en un aspecto negativo, en

un origen de imposiciones sobre la tarea universitaria. En esa cimentación, el rol de los docentes y otras muchas cosas han cambiado en la organización universitaria.

Conocimiento

En la actualidad, han surgido transformaciones relevantes en el conocimiento y en los contenidos que la universidad ofrece. La realidad es que hemos pasado de una institución centralista, típicamente medieval, a otra en la que coexisten diferentes paradigmas o modelos. La exigencia del mercado laboral, que impone diferentes medios de trabajo, nunca fue tan evidente como actualmente en el ámbito universitario. La universidad debe interesarse por que los estudiantes logren emplearse en óptimas condiciones en cuanto finalicen sus estudios profesionales. Es aquí donde surge una nueva preocupación: que más que los contenidos indeterminados, se ofrezcan otros que se aprovechen para constituir un amplio contorno profesional.

Zabalza (2005) afirma: “La ampliación hacia el infinito de los contenidos nos ha complicado muchísimo la vida. Hoy en día, en cualquier materia y en cualquier disciplina, así como también en una carrera universitaria, se han multiplicado los contenidos. Por ejemplo, yo me formé en Filosofía y Letras, cuando inicié la carrera en España. Me gradué en Filosofía y Letras, que tenía la especialización en Psicología. Actualmente, de la carrera de Filosofía han nacido como ocho o nueve Facultades, distintas de las que existían cuando yo me formé. Esto quiere decir que, en definitiva, se han ido multiplicando los contenidos. Y no preguntemos nada de nuestros planes de estudio: como las materias que eran básicas, que configuraban el esqueleto de formación de una profesión, ahora se han multiplicado exponencialmente y, al final, esto es un camino en el que uno no sabría dónde está” (p. 93-94).

En la actualidad, disponemos de conocimientos aprovechables en la red Internet, donde se colocan diversos temas. Tanto para nosotros como para los alumnos, la posibilidad de aumentar los contenidos se consigue en dicha red. Actualmente, hay métodos pedagógicos que sólo se imparten a través de ella, con tecnologías de investigación de contenidos, con los cuales se van capacitando los alumnos.

Según nos da entender el señalado autor (ibídem), se han dado actualmente bastantes reclamaciones pluridisciplinarias, ya que la universidad se maneja con movimientos polémicos y discordantes. Por otra parte, nos damos cuenta de que esto lo que hace es estancarnos y dejarnos sin salida, por lo que hay que mirar hacia atrás para volver a dar pasos complejísimos: eso ha sucedido en países como España, entre otros. Las continuadas innovaciones de programas permitían concentrarlos cada vez más. Hoy comprobamos que no vamos a llegar a ningún lugar, porque las innovaciones están exigiendo cómo completamos asignaturas. Esto se ha convertido en una lucha de beligerancia, sobre todo en las universidades estatales, donde el horizonte de independencia y disposición es elevado.

Asimismo, poseemos desconocidas dimensiones curriculares y maneras de estructurarlos que requieren una transformación del plan de formación que el profesor pretende diseñar. Esto es muy novedoso en el ámbito universitario.

Nuevo Rol del Profesor

Existen diversas transformaciones en el rol del docente universitario. En varias ocasiones, se ha considerado que, a pesar de que se insiste en la unión de las técnicas o métodos de enseñanza con los modelos de aprendizajes, no existe en la realidad un método vinculado a cada materia. La intranquilidad del docente en relación con el aprendizaje es nueva y ha producido asombro, ya que no todos conocen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Puede decirse que casi ninguno conoce los de aprendizaje, si bien muchos conocen los de enseñanza, en la que se han especializado. Pero referirse al aprendizaje no es lo mismo que hablar de cómo asimilan los alumnos los contenidos. Por ese motivo, algunos colegas no saben si los alumnos entienden lo que se les enseña. Es preciso considerar cómo establecer los métodos del trabajo para que los alumnos decodifiquen los contenidos, los organicen mentalmente, los agrupen y completen sus estructuras conceptuales. En definitiva, es preciso atender a cómo los alumnos aprenden. Evidentemente, hay que organizarse para enseñarles y saber efectivamente qué estrategias de aprendizaje conviene emplear y cuál es el método de aprendizaje más conveniente.

Zabalza (2005) señala: “Hay cambios generados desde fuera y nuevas tareas marginalmente vinculadas a la docencia. Por ejemplo: los profesores tenemos que hacer muchísimo más papeleo en este momento. Esto que llaman la burocracia pedagógica, que últimamente se ha introducido en las universidades, antes no estaba previsto: uno iba y soltaba su discurso. Afirma tener un compañero que llega a sus clases, se sienta, da la lección mirando al cielo y empieza a hablar y bla, bla, bla, hasta que agota el tiempo. Pero ahora, al tener que decirle que haga una guía docente, un programa de la asignatura, que ha de organizar las cosas de manera tal que estén disponibles tres meses antes de que comience el curso, esto le saca de quicio, porque estaba acostumbrado a generar creativamente su pensamiento, a pensar en acto, y esto eran sus clases. Por lo cual, lo nuevo es un poco complicado de admitir, razón por la cual muchos de los docentes no quieren someterse a las normas y reglas docentes que garanticen una mejora en el proceso educativo y en la calidad de la enseñanza. Estos cambios provocan descontentos en algunos de los docentes, porque no van con la ideología de que hay que lograr que el resultado de un buen proceso didáctico superior permita una mejor salida en el sujeto para insertarse en el mundo laboral con las competencias deseadas en el mercado” (p. 97).

Asimismo, con relación a lo anterior hay que destacar un aspecto interesante que menciona el mismo autor sobre las reuniones donde él enfatiza que no se podía hacer un buen trabajo universitario si las reuniones que se realizaban no eran efectivas o con objetivos comunes. Es preciso puntualizar que las reuniones debían tener un objetivo, como era el de planificar las cosas; pero costaba aceptarlo, desde la apariencia de que se está habituado a hacer una labor mucho más independiente y menos ligada a situaciones exteriores.

En la citada conferencia pronunciada por Zabalza en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, el 9 de febrero de 2005, destaca un ambiente de imposición hacia la composición organizacional. Hace un relato acerca de lo que estaba sucediendo, y señala la importancia de la competencia que tiene que ver con la problemática que se estaba atravesando en las instituciones universitarias: de un modelo de entidad individualista (donde todos los que tenían la autoridad la ejercían de una forma independiente), se pasa a otro donde los departamentos, Facultades o centros técnicos terminan perdiendo su autoridad. Tradicionalmente, las jurisdicciones o Facultades eran organizaciones con poder absoluto, y la universidad era el grupo de Facultades que desarrollaban

sus planes, por lo que tales entidades tenían absoluta autoridad o dominio. Pero el nuevo modelo señaló que debían desaparecer los centros y crearse departamentos, donde los docentes quedasen agrupados. Esto permitiría que las Facultades tuvieran un nivel secundario con capacidad de actuación reducida. Sin embargo, esto ha producido el descontrol de los programas de formación. Como señala el mencionado autor, los profesores de un departamento pueden impartir docencia en doce Facultades; pero no tienen idea de lo que puede pasar en una Facultad, en qué modelos o perfiles profesionales se están trabajando o en la estrategia con la que funciona dicha Facultad. Como consecuencia, se elimina el saber de esta última institución y, en conclusión, se establece un impedimento para un plan de formación que tenga sentido desde la propia Facultad.

La Identificación Competitiva del Magistral Universitario

En la conferencia se hizo mención acerca de cómo construimos nuestra identidad y actuamos como un docente universitario, pues no cabe duda de que la universidad no tiene claro este punto: cada sujeto tiene su profesión; pero son identidades distintas de aceptar. Este autor hace mención y explica que como docente puede ser químico o especialista, o te puedes sentir profesor de química y, a veces, la identidad que muestras como docente de química no tiene que ver con la de químico: su identidad es ser químico, pero su trabajo es ser docente de química, lo cual hace cuando enseña la asignatura; mas el resto de su espacio su identidad está constituida en base a su vida científica. Por tanto, asiste a congresos de química, lee revistas de la especialidad, se relaciona con químicos y conoce muchos de los químicos que laboran en varios lugares y en diferentes trabajos e, incluso, otros docentes que imparten asignaturas distintas a la suya.

Esto quiere decir que hay mucha gente que se siente profesional de lo que estudió en la universidad; pero su actividad como profesor requiere una preparación complementaria a su formación científica. Los pedagogos de la actualidad todos son graduados en su especialidad científica y deben recibir una formación complementaria de carácter didáctico. Las mayores dificultades están en la Secundaria, porque muchos de los profesores de esta se sienten o químicos o biólogos o lingüistas, pero carecen de una formación complementaria para la enseñanza de la materia que imparten.

Los docentes deben preocuparse en cada momento por ser más proyectistas de capitales o recursos: por tal razón, se les caracteriza como administradores del proceso didáctico. Al final, esto hace que sean coreógrafos de lo que representará el asunto de aprendizaje, que requerirá que sus alumnos realicen una buena composición con los recursos que los docentes ponen a disposición, para que, evidentemente, se realice el aprendizaje. Igualmente, los materiales habrán de ser variados si asumimos que los alumnos son muy híbridos: los materiales van a lograrse adecuadamente cambiados, para consentir la ocurrencia de que los alumnos en desiguales argumentos y con desiguales medios logren ir madurando en el proceso, aunque estén obligados por inspecciones de calidad y patrones de utilidad que se les impondrá, aunque no quieran.

Ámbitos de Formación del Profesorado

La práctica didáctica ha expresado perpetuamente que los catedráticos poseen tres espacios que afectan a nuestra dedicación. Priorizamos nuestra dedicación en el ámbito disciplinar, dominando la asignatura o materia que vamos a impartir. Consideramos, también, que deberíamos ser excelentes en la función pedagógica, ya que en las universidades de hoy se integran ambos aspectos. Sin embargo, es necesario mencionar que hay una situación un poco intangible, que no es fácil de abordar. No obstante, no es un secreto que la profesión docente está conexas con ciertas condiciones particulares, que ponen de manifiesto la experiencia del profesor. Ciertamente, las condiciones particulares desempeñan un rol primordial: como consecuencia, existen ciertos modelos los cuales no es tan fácil ingresar y, por tanto, la misma universidad crea profesionales que algunas veces no están capacitados para inspeccionar este prototipo de asuntos, aunque se entiende que son temas sumamente relevantes. Se menciona el caso de Francia, donde existe un sanatorio especializado en docentes y tiene bastantes clientes. Cualquier persona que pueda ver películas francesas en el área de la Pedagogía va a hallar docentes con distintos modelos, situaciones o problemas conductuales. En una de tales películas, llamada, ‘Los Coristas’ o ‘Los Niños del Coro’, se presenta un sistema didáctico con un argumento totalmente perjudicial en un determinado centro o escuela, más bien un reformatorio en el que estaban ingresados los niños.

En conclusión, pueden existir diversos tipos de gentes desde muy dictador a menos absorbente; paternalista o poco paternalista (estrechamente creativa o bastante diferente con los estudiantes: muy alejada, poco cercana). Se trata de situaciones concretas que, de una u otra forma, afectan al modelo de actuación que puede realizar el docente. En realidad, no tenemos claro cómo organizarlo en la universidad, aunque en profesiones donde se trata de formar docentes no se tiene bien preciso ni claro cómo introducir asuntos en los que estamos siendo sensatos y que se consideran de una gran relevancia; pero, a veces, luchamos contra estereotipos. Cabe mencionar lo que sucede en los Estados Unidos, donde a los padres de los menores no les gusta que estos vayan a la guardería donde los pedagogos sean hombres, porque están influenciados por la idea del maltrato y acoso sexual, ya que suponen que los hombres se han transformado, para esas familias, en abusadores naturales.

Se ha podido comprobar que los estándares de calidad del conocimiento docente han disminuido considerablemente, debido a la poca formación disciplinaria que estos han tenido. Se ha dado el caso de que algunos docentes se quejaban de los estudiantes; sin embargo, los viejos pedagogos se quejaban de los docentes jóvenes, porque ellos aseguraban que estos no eran tan eficientes como ellos, ya que se consideraban a sí mismos muchos mejores, porque sabían bastante. Esto no tiene marcha atrás, porque la formación o alineación disciplinaria es parte relevante en el docente y tiene que ser determinante en la universidad. De hecho, en las Instituciones Terciarias donde el nivel es bajo en los docentes se dan ciertos inconvenientes muy graves al tratar de organizar una buena enseñanza, por lo que se intenta establecer doctorados, maestrías, buenas experiencias nuevas y programas pertinentes.

Se pudo comprobar que en Inglaterra utilizaban dos tipos de categorías del docente, en relación con el sistema de evaluación y acreditación, ya que podrían mostrar su categoría de capacidad competente o excelente. Dependiendo de su categoría, podrían ocupar una situación diferente en la universidad, así como obtener un sueldo y una ocupación distinta.

Analizando lo indicado, no cabe la menor duda de cada docente tendría que reunir y poseer las competencias necesarias, ya que es realmente lo exigible para ser catedrático. En Inglaterra se consideraba que para ser docente deberían poseerse cinco competencias fundamentales, que tenían

que estar acreditadas en la enseñanza. Estas competencias son las siguientes: la capacidad de la planeación de la enseñanza; la exposición de los insumos y de los contenidos a impartir; el mantenimiento de relaciones interpersonales con los compañeros y los estudiantes; la tutorización que ofrezca ayuda a los alumnos; y, por último, la competencia de la evaluación.

Siguiendo con el caso citado de Inglaterra, los docentes catedráticos muy buenos después de cinco y hasta diez años logran ser “senior professors”. Estos poseen diversas competencias debido a su experiencia: al tiempo que son diligentes en la enseñanza, promueven el liderazgo de grupos, la ayuda a los docentes novatos, etc. Parece razonable que estos “senior professors” tengan que gozar de consideraciones que los sitúen por encima de los otros docentes.

En estudios realizados en universidades australianas, se ha podido comprobar que existen datos de investigación, obtenidos en universidades de este país, que ponen de manifiesto que los catedráticos que poseen mayor categoría en la enseñanza terminan logrando superiores calificaciones de sus alumnos. Es decir: la evaluación de los alumnos armoniza efectivamente con el grado de alineación docente que han ido obteniendo los catedráticos. Esto se confirma como indicador de que real y positivamente la marca de la enseñanza se pone de manifiesto cuando el compromiso de los docentes, no se refiere sólo a los contenidos que desarrollan, sino a cómo ejecutan su labor.

Formación de Profesores de Universidad

Hay determinados aspectos en relación con los modelos de formación de los profesores de universidad, algunos de los cuales pueden ser de extraordinario valor para la formación de los futuros catedráticos.

En primer lugar, existen diversos paradigmas significativos que ponen de manifiesto que docentes con bastante práctica toman tutorías junto con docentes novatos que acaban de ingresar al sistema educativo terciario. Esto se ha podido comparar en estudios que se han realizados en distintas universidades, algunas de ellas en España (entre ellas, la de Sevilla, la Politécnica de

Valencia, o la de Santiago de Compostela). En tales experiencias, en las que participan docentes senior con profesores novatos, las narraciones de estos últimos han servido de punto de partida para definir programas de formación de unos y otros.

Existe otro paradigma enfocado en la investigación-acción, en el que se programa la formación a partir de la situación deficitaria de los candidatos a realizar estudios universitarios. Un ejemplo puede ser la constatación de deficiencias ópticas que poseen los estudiantes de Bellas Artes, y que les inducen a estudiar tal carrera; o las carencias personales que inducen a determinadas personas a seguir estudios que les permitan superar las dificultades consiguientes.

En otro lugar se menciona lo acontecido en la Universidad de Alicante, donde se ha dado otro proyecto de investigación educativa que pretende superar los procesos pedagógicos deficitarios, las evaluaciones negativas y las consecuencias desfavorables de estimaciones deficitarias de los estudiantes, en pruebas o ensayos. Tales proyectos han tenido un considerable aumento, debido al efecto que tienen los métodos o técnicas de evaluación en el sentimiento de los propios estudiantes.

Otro modelo está basado en el enriquecimiento doctrinal, que supone que los docentes buscan un mayor discernimiento en asuntos concernientes a la enseñanza. En este sentido, existen talleres y cursos, como uno que se ha dado en la universidad Javeriana de Cali, en el cual los docentes que participaron se entrenaron en el manejo de bibliografías especializadas. Existe, también, un estudio realizado en una universidad de Cataluña relacionado con la didáctica, donde se aplica una metodología participativa, a partir de la lectura de un libro que se regala a algunos docentes, donde se puede comprobar que estos se comprometen a leerlo, estudiarlo y comentarlo en la red. Un buen número de docentes han asumido la responsabilidad de leer el libro basado en los problemas de la didáctica: una vez leído, se comentan diversos asuntos relacionados con la enseñanza, que la universidad inserta en la red. El docente se queda con dicho libro.

El modelo basado en la reflexión se ha trabajado mucho con los docentes. Se ha dado el caso de que el que lo trabaja lo graba en las clases y después lo verifica con otros docentes, por

considerarlo importantísimo. El autor de la grabación se contempla a sí mismo impartiendo la docencia, analiza y comprueba la misma e incluye tales aspectos en la grabación.

Enfoque de Competencias del Educador

La enseñanza referente a las competencias permite optimizar la formación de los candidatos para realizar en el futuro su labor docente. El círculo de catedráticos es una asociación que trata de promover las competencias del docente, lo que supone una elevación de su capacidad para la enseñanza: los atributos esenciales o perfiles de los educadores de prestigio tienen que ver con tales competencias.

La comunidad de hoy se ha transformado, desde un entorno de reconstrucción, a un paradigma de investigación. El pacto de comercio estructurado, la globalización y la acumulación de la información son rasgos que caracterizan la iniciación del siglo XXI. Por ello, la transformación educativa ha de prever y de experimentar el acceso a los componentes fundamentales que permitan la supervivencia en la nueva sociedad. Por tanto, es importante "una diferencia crítica en la acción de colegios, educadores y lo que queda de los cómplices en el grupo instructivo" (Ortega, 2010, p. 306), que tienda a la formación con nuevas ideas y metodologías de educación.

Conviene considerar estos requisitos a partir de la Declaración de Bolonia (1999) y el proyecto Tuning Latinoamérica, sobre formación basada en competencias. Al proyecto Tuning Europeo se unieron más de 175 universidades de la zona europea de Educación Superior, cuyo objetivo principal es construir un espacio que permita el acuerdo sobre estructura de las capacidades.

La formación por competencias contiene dentro de ella la posibilidad de lograr un poderoso arreglo para mejorar el aprendizaje, y debería ser una prueba que debe reconocer e incorporarse en la cultura académica, puesto que constituye un valioso instrumento para el plan incentivar los

modelos educativos, reforzar el aprendizaje y, de esta manera, reducir la separación entre la instrucción y práctica de expertos (López et al., 2005).

Este enfoque exige importantes cambios educativos e institucionales, derivados de la opinión de expertos, entre los que se incluyen profesores y otros profesionales de nivel superior. El objetivo principal es homologar la formación universitaria en el ámbito correspondiente.

Preocupación de cómo debería ser el educador y como actúa son temas de investigación Galvis (2007), Ortega (2010), y Segura (2004). De esta forma, el actual análisis de una suposición a contactos claros o de dirección permanente en la institución descubre complementos ineludibles para manejar las habilidades.

Competencias del Educador

Previo a las solicitudes con respecto a la globalización, surgen aptitudes para una adaptable, abierta y firme conexión con los elementos beneficiosos de formación. Esto ha llevado a numerosas naciones, particularmente en Europa, a que las técnicas traten de mejorar la naturaleza de la instrucción: por ejemplo, los cambios en los programas educativos se producen en la gobernanza y naturaleza de la Administración. De lo que se trata es de preparar expertos de excelente cualificación.

Por su parte Tobón (2006), aclara lo siguiente, "Las capacidades son la premisa clave para dirigir programas educativos, instrucción, aprendizaje y evaluación dentro de una estructura de valor, puesto que dan normas, marcadores y aparatos para hacer así, de alguna otra manera hacer frente a la formación" (p. 1). Lo que es importante para él, es que solicita a la persona una manera aplicable y auspiciosa para la asignación y ejecución del aprendizaje de la solución de los problemas. Consiguientemente, es concebible considerar aptitudes de bienestar como "intrincados procedimientos de ejecución" (ibidem, p. 5).

La formación basada en capacidades está en el lugar óptimo de una serie de permutas en la educación, que solicita recónditas permutaciones y desconocidos complementos. También exige retoques en la orientación que los instructores tendrían que haber incluido en la educación, cuya exploración se considera esencial para catalogar al alumno y su perfil de aprendizaje.

Conceptualización del Estudiante

La nueva consideración del aprendizaje y la enseñanza convierte a los alumnos en coprotagonistas, como entes innovadores, examinadores, perspicaces y competentes para atender asuntos y conquistar deseos.

El concepto de aprendizaje no se refiere, únicamente, al contenido o a la forma de hacer las cosas. sin posibilidad de equivocarnos; se realiza, fundamentalmente, dentro de una problemática determinada del saber en la que se requiere una adecuada participación en el aprendizaje a lo largo de la existencia. En la competencia de elaboración, cada persona tiene que enfocarse en hallar una diversidad de métodos y técnicas, además de la dirección de acuerdos de aprendizajes diversos, sin importar en que ámbito de estudio esté.

Perfil de los Docentes en la universidad.

La formación para la enseñanza ha de basarse, no sólo en el cuerpo del ayudante, sino, también, en el que manda. Se centra en la modificación de la práctica, que incluye, además de la configuración, sino también los ejercicios y técnicas, así como también su repercusión laboral, la mejora de sus capacidades y su aprendizaje para actuar a lo largo de toda su vida. Esto supone un cambio en los procedimientos que conduzcan a la conveniente capacitación.

En cualquier caso, la parte instructora es una ejecutara de progreso que comprende, avanza, sitúa y ofrece importancia al cambio inevitable que transforma a todos los implicados. Ello exige una dedicatoria al cambio, un aprendizaje con suplentes, y una producción de una sociedad superior y con inquietud social e instructiva, que resulta críticamente necesaria.

A los magistrales corresponden mostrar, a través de la reflexión firme, un modelo de cimentación de las áreas propias y con formidables responsabilidades, de modo que logren manejar las desiguales circunstancias y problemas que surgen en este milenio.

En esta nueva educación, el docente universitario desempeñará tareas como:

- asesor, estimular y valorar la actuación del ayudante.
- promover el progreso vital y el cambio constante del mismo.
- apoyar y mantener su esfuerzo constante.
- abordar situaciones de diseño, así como encuentros de aprendizaje significativo e importante.
- preparar para ajustarse a la forma de vida existente y, en particular, para lo que está por venir.

“Escudero (2006), Ortega (2010) y Prieto (2005) describen los perfiles del personal docente, al tiempo que tratan de explicar dichos perfiles y las nuevas asignaciones que deben ser atribuidas al docente de la universidad, con el fin de basarse en su capacidad y a la luz de los creadores” (Álvarez, 2011, p. 102).

Información Amplia, Disciplinaria e Instructiva

La información disciplinaria consiste en instruir en un tema específico o particular de la zona que se enseña. Ortega (2010) considera que el profesor de universidad requiere y reconoce el área de información en sus zonas particulares de aprendizaje y, además, exhibe su capacidad en proyectos y realizaciones. Con respecto a su parte como autor y experto del saber, el profesor ejerce su influencia sobre uno o varios tipos de desarrollo racional e innovador, basados en la multidisciplinaria y transdisciplinaria (Escudero, s. f.).

“La información educativa sugiere conocer y entender las costumbres, distintivo por el cual aprende un estudiante. Por su parte las teorías del aprendizaje pueden servir para saber sobre las estructuras y estrategias para la enseñanza, pueden ser útiles para diseñar marcos de evaluación

satisfactorios y pueden utilizarse para reaccionar ante nuevas dificultades mediante la instalación de un liderazgo básico identificado con el mejoramiento de la preparación” (Ortega, 2010, p. 318).

Sin embargo, los contenidos educativos, a pesar de que hay casos especiales confiables y lógicos, constituyen para la mayoría del profesorado una especie de buenas razones morales, en su mayor parte disfrazadas, para lograr objetivos de aprendizaje. Por este motivo, es evidente que implican esfuerzo y compromiso. En cualquier caso, la preparación en temas de tratamiento educativo tiene tendencia a ser algo raro y tal vez periférico (Escudero, s. f.).

Consiguientemente, puede verse cuán tarde se ha desarrollado el entusiasmo de profesores y fundaciones por la preparación académica de los educadores. A pesar de todo, se han organizado cursos de postgrado y concedidos patrocinios para el reconocimiento de las fortalezas que están permitiendo un cambio en la actuación docente. Sea como fuere, el profesor debe ser uno de los ejes centrales en las instituciones educativas y debe impulsar estrategias que avancen en la producción de espacios para un adecuado tratamiento educativo.

Con amplia información (disciplinaria y educativa), el educador y el instructor pueden acopiar y estructurar información para fomentar de modo importante el aprendizaje. El personal necesita hacer hincapié en su desarrollo y progreso académico como docentes. De esa manera, la preparación profesional debe ser entendida como indispensable y permanente, como un movimiento individual y colaborativo, como el punto de conexión de hipótesis que permitan una actuación crítica, pensando en el cambio de la educación y en el aprendizaje de larga duración.

La preparación de instructores debe hacerse ser a lo largo de toda su profesión y no como una actuación puntual. Tales profesionales deben pensar en varios sistemas o estrategias para educar, además de contar con diferentes interpretaciones sociales y relacionar hipótesis prácticas, en un espacio de intercambio y encuentro significativos. Debe, por tanto, entenderse el instructor como pensador, compañero de aprendizaje y explorador de conocimientos que se adapten a los propios estudiantes.

“Las habilidades de carácter administrativo permitirán identificarse con la Administración y con la organización de contenidos de instrucción y sus activos en varias configuraciones. Este tipo de habilidades son fundamentales para que el educador pueda tomar parte en el arreglo y adelanto de activos accesibles, atributos, estrategias y objetivos” (Ortega, 2010, p. 319).

La capacidad del facilitador o guía privado se sitúa en el autoaprendizaje individual y continuo. Ha de instar a ser inquebrantable, diligente y atento en sus exámenes y en su trabajo según expresaba (Sánchez, 2001), sin embargo, el siguiente autor dice: “Dirige, da sentido y fortalece el esfuerzo de sus alumnos, conduciéndolos a una sociedad con mayor libertad, con múltiples alternativas, pero también cargada de incertidumbre en la cual como diría Heráclito: lo único permanente es el cambio” (Pereda s. f, p.4).

Como destrezas generales y oportunas atribuibles a los sustitutos, es esencial considerar que deben ser las mismas que las de sus superiores. De este modo, se facilitará a la juventud una madurez que le permitirá afianzar un control insuperable del contexto.

Entre las destrezas de comunicación, puede ser pertinente el senderismo, como ajuste a contenidos especiales del lenguaje a nivel expresado y no expresado como manifestación de aprendizaje. De este modo, se beneficiará la comunicación educador-sustituto y se establecerá una reciprocidad con los contextos determinados. Ello permitirá una comunicación fundada intencionadamente, sin dejadez, indiscutible y clara.

Las capacidades generales han de ser coherentes con las acciones de correspondencia general y esfuerzo colaborativo con los demás, permitiendo la mutua participación y decisión para progresar en el aprendizaje entre pedagogos y los sustitutos.

“Entre las capacidades metacognitivas se sitúa la identificación con el límite básico, regeneración personal e inteligente del instructor, lo que le permitirán cambiar su actuación para mejorarla de forma sistemática. Además, entre tales capacidades ha de incluirse la de responder a circunstancias que, imaginativas o repentinas, facilitarán el desarrollo de un liderazgo instructivo

básico a través de la identificación de la cuestión junto a todos los datos que implica y los posibles acuerdos” (Ortega, 2010, p. 318).

La capacidad creadora es reconocida como el amaestramiento, examen y manejo de las consecuencias viables. Implica, también, la vigorización en la cavilación que faculta al instructor a jugar una mediación correcta y, de este modo, promover consejo, deliberación y ajuste de informaciones.

Formación para la Investigación

La formación para la investigación es fundamental para el desarrollo de los docentes, que les permitan:

- a. Fabricar futuras empresas para encontrar y capacitar hechos de origen humano, sus resultados concebibles y esencialidad.
- b. Aplicar nuevas técnicas, datos y resultados de su particular preparación y suplentes.
- c. Instruir para considerar, encontrar, entender y buscar.

Los profesores universitarios deben de poseer los caracteres necesarios para superar hechos molestos y reparadores, y, sobre todo, han de destacar por su honradez, solidez moral y sensibilidad con los demás.

Los perfiles indicados no deberían ser pensados de forma independiente, sino que deberían considerar esencial el perfil del profesor de la universidad como poseedor de cualidades y atributos sumamente seductores en un instructor. Tales características han de emerger del conocimiento que posee, de las aptitudes que demuestra, de los estados de ánimo y de las cualidades que mejoran su propia vida instructiva. La energía cooperativa de este perfil supone voluntad que permite realizar con eficacia, con sentido creador y crítico, las exigencias de una buena educación. Esto se traducirá en creatividad, crecimiento y gestión eficaz contribuyendo, así, a la misión de la universidad.

En conclusión, el facilitador debe ser un modelo de vida que ponga en el punto focal de su trabajo la potenciación de un impulso transformador y optimizador de una sociedad cada vez más humana.

Conclusión

Asentado en la práctica, el ejercicio de su actividad profesional debe contribuir al progreso de la universidad. Ello exige que el marco educativo ha de hacer frente a los cambios, completamente, por lo que la universidad debe desarrollar los mecanismos esenciales para su funcionamiento en cuanto a convenios, manifestaciones y marcos para una conformación pedagógica y adecuada colaboración, entre otros. Ello será motivo de preocupación y tratamiento en serio en la formación del profesorado universitario y repercutirá en el progreso diario en el aula.

De todos modos, cualquier progreso será inútil sin la responsabilidad que exige, a saber: la obligación y el desarrollo de una formación con visión de futuro, que repercutirá en un aprendizaje de calidad y acrecentamiento de la educación impulsora del cambio social.

Podemos señalar en este apartado que existen variados perfiles instructivos como un inicial acercamiento, impulsado por facilitadores que logren reflexionar como docentes sobre su actividad y deben proponer estrategias para realizar el cambio necesario. Facilitadores de colegios, centros o escuelas y pedagogos son los responsables de tomar parte en el progreso que corresponda, dependiendo de la particularidad, la destreza y práctica de cada uno. Este emprendimiento es ineludible para avanzar, para disponer de profesores preparados para la decencia, caridad, compromiso e impulso al progreso con cosmovisión pedagógica: este objetivo se alcanzará si se actúa con compromiso y visión de futuro.

Formación del profesorado de la Educación Superior para la Excelencia

En este apartado, se explica seguidamente la responsabilidad de la universidad en cuanto a la educación del estudiante, suntuosidad y formación como un beneficio particular. Hay que

indicar que aquí se relata el trabajo organizado en tres partes significativas, que muestran diversos aspectos sobre la educación progresiva. En la primera parte, bajo el tema de gentes, tiempos y sitios, se trata la labor en Educación Terciaria, con el aprendizaje de los pedagogos y monitores, teniendo en cuenta que los nuevos profesores han de ser auténticos facilitadores, para así conservar la exigencia de enseñar e instruir. El maestro de la universidad debe atender a su trabajo atendiendo a las exigencias de éste.

Lo esencial es visto como el compromiso colaborativo como un método participativo de aspiraciones, formación de apoderados y cambios. Educación e investigación están entre enlazando entre sí. En síntesis, la alineación es un procedimiento que requiere de permutas, oficios, opiniones y otros argumentos afines.

En segundo lugar, la formación se convierte en un conjunto de determinadas características de aprendizaje. En estas líneas se examina al profesor en la producción de talleres y el seguimiento de acontecimientos que definen a un pedagogo digno de tal nombre. Se describen también investigaciones sobre buenas prácticas docentes y se analizan algunos aspectos, tales como: elaboración de presentaciones, diseño de clases presenciales, utilización de tecnología y contenidos de la red (Knight, 2006).

En el tercer apartado, se aborda el tema de los profesores nuevos. La formación de estos debe hacerse con visión de futuro, atendiendo a las nuevas funciones de la universidad, incluyendo prácticas orientadas al progreso. En realidad, los modelos de competencias son difíciles de cambiar; sin embargo, ha de perseguirse el compromiso de preparar a estos docentes para investigar. Si se producen discrepancias en sus opiniones, debe atenderse a las diferencias que reflejan su propio compromiso individual.

En el punto cuarto se trata del análisis de las indagaciones del pedagogo, con desiguales ejemplos de adiestramiento, con vigorización y determinada iluminación esencial.

El quinto punto está estrechamente unido al pasado y se refiere a la tradicional preocupación exclusiva del profesor. De acuerdo con la misma, determinados profesores

distorsionan la esencia de su función, fijándose sólo en el tema de las retribuciones. Se trata de un enfoque trasnochado, según el cual la educación se aleja de los nuevos compromisos y complejas responsabilidades, preocupándose sólo de los problemas financieros.

El sexto punto aborda el bajo sostenimiento económico de los profesores, preocupándose solo por su retribución y obviando el tratamiento de sus responsabilidades profesionales, entre las cuales se incluyen: diseño de práctica, modelos de formación, trabajos de aprendizaje, animación para formarse y evaluación.

El séptimo punto, se refiere a la jurisdicción que afecta al profesor y que dicta periódicamente instrucciones sobre impartición de clases, elaboración de fichas y otras actividades. Esta actuación dictatorial produce inhibición de la responsabilidad del profesor y elimina su propia iniciativa.

El punto octavo se refiere a la realización de las tareas, y noveno aborda el tema de la retroalimentación o 'feedback'.

El punto décimo aborda de modo perspicaz la pre-etapa de formación del sustituto, a quien se considera metódico y capaz de cumplir con los estándares de planes, cursos y sesiones de enseñanza.

El punto undécimo trata del procedimiento de actuación de los distintos vigilantes que atienden a la valoración de la investigación, de las tareas o enseñanzas de los interinos, de su manejo del aula, del tratamiento de materias y del diseño de prácticas.

“En los tiempos de cambio, es donde se analiza cómo vivirlo y provocarlo; el control de la carrera profesional y ser profesor en Educación Superior. En el capítulo duodécimo se insiste en que los nuevos profesores tengan una formación docente, que se invierta en la formación del profesorado, que se financien proyectos de mejoras de la enseñanza, y que se muestre más respeto a los indicadores de rendimiento docente. Es necesario señalar de qué manera pueden las personas

cambiar lo que hacen, y reevaluar su forma de experimentar el trabajo docente” (Bausela, 2007, p. 140).

La citada autora manifiesta que: “Transformación del desempeño del docente, a través de la inspección carrera: ¿qué significa control de la vocación cuando nos referimos a catedráticos que se consideran fracasados, que se desvanecen, y entienden que están frustrados en medio de su carrera? ¿Cómo solucionar tal situación?” (ibídem, 2007, p. 141).

El punto catorce promete una solución y afirma que aún es posible lograr un profesor, que adecuadamente formado, logre conseguir los galardones para poder enseñar con característica particular (ibidem

a sufrido más cambios: uno de estos ha sido producido por las transformaciones generales del mundo moderno; y otras, por el Espacio Europeo de Educación Superior.

Las transformaciones sufridas son relevantes y afectan a la calidad de la educación y a la internacionalización del mundo universitario: se ha desterrado al profesor tradicional, para establecer destrezas encaminadas hacia su auténtico progreso como especialista en la promoción del conocimiento. Por esta razón han surgido críticas y se ha tratado de promover procedimientos pedagógicos de ajuste a la realidad y de definición de un nuevo perfil profesional. Consiguientemente, el docente universitario debe compaginar el logro de nuevas competencias individuales con la actual realidad social.

Este apartado muestra un perfil de destrezas del catedrático de universidad, basado en recientes aportaciones para su definición. Torelló (2011) afirma que en las actuaciones con las que el profesor construye su enseñanza ocurren cambios de forma implacable, especialmente, por la modificación organizativa de la universidad. Todo ello ha sido provocado, entre otras causas, por la convergencia con el EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) y por la exigencia de un nuevo Espacio Europeo de Investigación que implica (Tejada, 2005; 2007):

- una diferencia en la cosmovisión pedagógica (espacio a descubrir por el facilitador del aprendizaje y el sustituto);
- diversas transformaciones primordiales (grados, ECTS, planes pedagógicos interdepartamentales);
- permutas medulares (coherentes con novísimos requerimientos tales como: publicidad del aprendizaje, propósito de las destrezas, revisión de cada título, y otras transformaciones), que han sido determinadas por filosofías monopolizadoras, por inciertos modeladores de la evaluación y otros.

El cambio en la formación de los profesores es uno de los mecanismos sobre lo que debe reflexionarse. La falta de contenido para cimentar una preparación superior de los sustitutos se redujo a un perfeccionamiento de destrezas de enseñanza y en el progreso comparativo de una acreditación para garantizar su aptitud, sin colisionar con otros profesores y sus competencias. En

el contexto de los centros de formación, tales transformaciones exigen la necesidad de concretar los espacios de la universidad. En el contexto de los centros de formación, esto ha suscitado la necesidad de concretar los espacios del catedrático de la universidad para progresar debida y continuamente.

Siguiendo la línea argumental de estimulación para el progreso y adelanto de la educación, según el ICE-Universidad de Zaragoza (2004), tal enfoque considera lo siguiente “El facilitador de la Facultad une, entre los sustitutos, la información de un instructor, un coordinador o regulador, y se constituye en jefe del trabajo y aprendizaje del estudiante. No será suficiente el interés sincero del personal, sino que serán necesarias las capacidades curriculares educativas que muestren dichos tutores: estos tienen el deber de concertar y diseñar la preparación de encuentros para conseguir una más extensa guía de capacidades esenciales” (p. 196).

Competencias Profesionales

El diseño de competencias constituye un aspecto de gran importancia para concretar las destrezas que se derivan de las mismas. Pero, en realidad, el vocablo destreza o habilidad es polisémico, puede ser definido mediante diversidad de opiniones (dependiendo del contenido y del campo en que se emplea) y puede resultar complicado por los distintos significados. Las destrezas o habilidades son, simplemente, una recopilación de aprendizajes e implican, también, razones, caracteres y capacidades (saber hacer, saber ser). Esto exigen, un compromiso, además de la conveniente preparación.

El término habilidad implica actuar correctamente y con la actitud ética necesaria. Su definición exige una indagación sobre cómo se comporta una persona en determinadas situaciones, en función de su capacidad y de las circunstancias concretas. Echeverría (2002) declara que, para juzgar la actuación de un profesional, es importante conocer su nivel de aprendizaje y el ‘know-how’ o método que utiliza. En un enfoque de constante desarrollo, el ‘saber ser’ y el ‘saber hacer’ son imprescindibles. Este principio de actuación profesional es tan profundo que incluye, también, capacidades emocionales de los profesionales en el ejercicio de sus funciones, deseablemente de

modo colaborativo. A mayor abundamiento, Le Boterf (2001) afirma lo siguiente "El individuo hace en su trabajo una mezcla de todos los encuentros de nuevo tiempo y aprendizaje" (p. 92). Este comportamiento aumenta su capacidad para hacerse cargo de circunstancias inesperadas y problemas que pueden surgir durante la realización de su actividad.

Accionar del Docente Universitario

Las universidades están interesadas en desarrollar procedimientos significativos e implacables de progreso. Ello exige trabajo sobre estos cimientos y, obviamente, la intervención de los profesores de universidad. Tal como expresa por Tomás (2001): "Volver a examinar la universidad implica reconceptualizar la parte del instructor: es educación y aprendizaje, investigación, gobierno y administración" (p. 7).

El docente de la universidad o de la institución Terciaria debe observar las transformaciones que se producen en el contexto, así como los avances en la investigación y elaboración de conjuntos interdisciplinarios. Considerando actuaciones de diferentes universidades y Gobiernos.

La realidad es que un tercio de los docentes logra tener empleo en la universidad como instructor y científico: en su calidad de personal de la institución, pueden participar en el gobierno de la entidad: esto significa que tales docentes deben poseer aptitudes como educadores, investigadores y administradores.

Se ha hecho referencia a la posición de experto; pero, al caracterizar el perfil de las destrezas del catedrático de universidad, no podemos dejar de considerar tres contextos de actuación diferentes, aunque relacionados entre sí, a saber:

- ajuste general (habilidad, condición social y otros aspectos);
- entorno institucional (departamento, facultad o escuela y universidad);
- distribución del aula o laboratorio, como contexto de menor extensión.

Probablemente, los mecanismos que emplean los catedráticos universitarios son los que permiten visualizar la posibilidad de identificar situaciones de ejecución personificadas, lo que exige todas y cada una de las aptitudes o capacidades que deben poseerse como docente de la universidad. Ninguna de estas situaciones puede ser examinada en desconexión, ya que cada una de ellas se identifica firmemente con el resto y con la capacidad para crear. De esta manera, es significativa la necesidad de considerar las circunstancias del cumplimiento y capacidad del catedrático de universidad, es decir, de su perfil y destreza de actuación.

Competencias Relacionadas con las Funciones Docente e Investigadora

En relación con las funciones docentes e investigadoras, la actuación de un profesor de universidad desborda los límites del aula. Debe, pues, pensar no sólo en la preparación de su actividad, sino también en el contexto, además de en evaluación de los resultados logrados por los alumnos y en el cambio producido en la sociedad.

Las competencias que debe poseer un profesor universitario que desempeñe una función docente e investigadora de calidad se incluyen en las tablas siguientes, tal como sugiere Mas Torelló (2011) en su publicación 'El Profesor Universitario: sus Competencias y Formación' (p. 199-203).

Tabla 18 (I)

Competencias que debe poseer un profesor universitario para desarrollar una función docente de calidad

COMPETENCIAS	FUNCIÓN DOCENTE: UNIDADES DE COMPETENCIA
1. Diseñar la guía docente de acuerdo con las necesidades, el contexto y el perfil profesional, todo ello en coordinación con otros profesionales	1.1. Caracterizar el grupo de aprendizaje. 1.2. Diagnosticar las necesidades. 1.3. Formular los objetivos de acuerdo con las competencias del perfil profesional. 1.4. Seleccionar y secuenciar contenidos disciplinares. 1.5. Diseñar estrategias metodológicas atendiendo a la diversidad de los alumnos y la especificidad del contexto. 1.6. Seleccionar y diseñar medios y recursos didácticos de acuerdo con la estrategia. 1.7. Elaborar unidades didácticas de contenido. 1.8. Diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios.

Fuente: Mas Torrelló (2011, p. 199).

Tabla 20 (II)

COMPETENCIAS	FUNCIÓN DOCENTE: UNIDADES DE COMPETENCIA
2. Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje tanto individual como grupal.	2.1. Aplicar estrategias metodológicas multivariadas acorde con los objetivos.
	2.2. Utilizar diferentes medios didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
	2.3. Gestionar la interacción didáctica y las relaciones con los alumnos.
	2.4. Establecer las condiciones óptimas y un clima social positivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la comunicación.
	2.5. Utilizar las TIC para la combinación del trabajo presencial y no presencial del alumno
	2.6. Gestionar los recursos e infraestructura aportados por la institución.
	2.7. Gestionar entornos virtuales de aprendizaje.
3. Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía.	3.1. Planificar acciones de tutorización, considerando los objetivos de la materia y las características de los alumnos, para optimizar el proceso de aprendizaje.
	3.2. Crear un clima favorable para mantener una comunicación e interacción positiva con los alumnos.
	3.3. Orientar, de forma individual y/o grupal, el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes proveyéndoles de pautas, información, recursos... para favorecer la adquisición de las competencias profesionales.
	3.4. Utilizar técnicas de tutorización virtual.

Fuente: Mas Torrelló (201, 199-200)

Tabla 20 (III)

COMPETENCIAS	FUNCIÓN DOCENTE: UNIDADES DE COMPETENCIA
4. Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<p>4.1. Aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo con el plan evaluativo establecido.</p> <p>4.2. Verificar el logro de aprendizajes de los alumnos.</p> <p>4.3. Evaluar Los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>4.4. Promover y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente.</p> <p>4.5. Tomar decisiones basándose en la información obtenida.</p> <p>4.6. Implicarse en los procesos de coevaluación.</p> <p>4.7. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación.</p>
5. Contribuir activamente a la mejora de la docencia.	<p>5.1. Participar con otros profesionales en la concepción y elaboración de nuevos instrumentos, materiales y recursos didácticos para ampliar y/o mejorar las competencias profesionales.</p> <p>5.2. Mantener relaciones con el entorno socio profesional de forma sistemática y periódica para su actualización y perfeccionamiento docente.</p> <p>5.3. Participar activamente en acciones de innovación orientadas a la optimización del proceso de aprendizaje.</p> <p>5.4. Aplicar técnicas e instrumentos de autoevaluación docente.</p> <p>5.5. Auto diagnosticar necesidades de formación para la mejora de la docencia.</p>

Fuente: Mas Torrelló (2011, p. 200)

Tabla 20 (IV)

COMPETENCIAS	FUNCIÓN DOCENTE: UNIDADES DE COMPETENCIA
6. Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la institución (Universidad, Facultad, Área, Departamento, titulaciones...)	6.1. Participar en grupos de trabajo.
	6.2. Participar en las comisiones multidisciplinares de docencia.
	6.3. Promover y participar en grupos de trabajo respecto a las programaciones de asignaturas pertenecientes al área de conocimiento.
	6.4. Participar en la programación de acciones, módulos... formativos.
	6.5. Promover la organización y participar desarrollo de jornadas académicas, debates, mesas redondas.
	6.6. Participar en el diseño y desarrollo de los nuevos planes de estudio a partir de las indicaciones, descriptores aportados por los organismos competentes.

Fuente: Mas Torrelló (2011, p. 200). El profesor universitario: sus competencias y formación.

Para conseguir los objetivos que se mencionan en la tabla anterior, el profesor universitario debe mantener una actitud intelectual en constante reflexión y retroalimentación, de forma que se ajuste a la realidad y atienda a la responsabilidad ética que afecta a su competencia.

Tabla 19 (I)*El profesor universitario: sus competencias y formación*

COMPETENCIAS	FUNCIÓN INVESTIGADORA: COMPETENCIA	UNIDADES DE
1. Diseñar, Desarrollar y/o evaluar proyectos de investigación e innovación de relevancia para la docencia, para la institución y/o para el propio avance científico de su área de conocimiento.	1.7. Planificar colaborativamente los temas y estrategias de investigación.	
	1.8. Potenciar el/los grupos/ de investigación.	
	1.9. Estimular la reflexión compartida de los temas de investigación.	
	1.10. Asesorar investigaciones (tesinas, tesis u otros proyectos).	
	1.11. Aplicar modelos teóricos planteados.	
	1.12. Generar modelos teóricos de situaciones concretas de la realidad.	
	1.13. Elaborar informes y documentos técnicos para documentar las investigaciones.	
	1.14. Promover la evaluación y la mejora del proceso de innovación e investigación.	
	1.15. Auto diagnosticar necesidades de formación para la mejora de la competencia investigadora.	

Fuente: Mas Torrelló (2011, p.201). El profesor universitario: sus competencias y formación.

Tabla 21 (II)

COMPETENCIAS	FUNCIÓN INVESTIGADORA: UNIDADES DE COMPETENCIA
2. Organización y gestión de reuniones científicas, que propicien la difusión, la comunicación, la discusión, el intercambio del conocimiento científico, la propia formación.	<p>2.1. Propiciar la participación de los colaboradores/compañeros.</p> <p>2.2. Participar en la gestión de cursos, congresos, seminarios.</p> <p>2.3. Promover y participar en grupos de trabajo respecto conocimientos del área.</p> <p>2.4. Promover la realización de actividades inter e intra-institucionales.</p> <p>2.5. Participar en grupos de trabajo multidisciplinares internos y externos.</p> <p>2.6. Propiciar oportunidades para el intercambio de experiencias, conocimientos.</p>

Fuente: Mas Torrelló (2011, p. 201). El profesor universitario: sus competencias y formación.

Tabla 21 (III)

COMPETENCIAS	FUNCIÓN INVESTIGADORA: COMPETENCIA	UNIDADES DE
3. Elaborar material científico actual y relevante para la docencia, para la institución y para el propio avance científico de su área de conocimiento.	<p>3.1. Generar producción científica de documentos orientada a la publicación.</p> <p>3.2. Potenciar la participación y colaboración de los compañeros/ colaboradores.</p> <p>3.3. Integrar en el trabajo propio aportaciones de terceras personas.</p> <p>3.4. Solicitar el asesoramiento de compañeros con mayor experiencia.</p> <p>3.5. Adaptar las ideas, producciones... en beneficio del desarrollo grupal.</p>	
4. Comunicar y difundir conocimientos, avances científicos, resultados de proyectos de investigación e innovación. a nivel nacional e internacional.	<p>4.1. Desarrollar un programa de difusión múltiple de la actividad investigadora y de las producciones generadas.</p> <p>4.2. Participar en congresos para difundir el conocimiento generado.</p> <p>4.3. Publicar en editoriales, nacionales e internacionales, de prestigio reconocido.</p> <p>4.4. Publicar en revistas, nacionales e internacionales, de prestigio reconocido.</p> <p>4.5. Adecuar el discurso en función del destinatario.</p>	

Fuente: Mas Torrelló (2011, p.201-202). El profesor universitario: sus competencias y formación

Formación del Profesor Universitario

En las tablas el autor citado (ibídem) ha señalado algunas de las competencias exigibles al catedrático de universidad, teniendo en cuenta que tales competencias deberían adquirirse en la formación inicial de este profesional, y tendrían que consolidarse a través de su experiencia profesional. De este modo, el ejercicio de su actuación como profesor permitiría al mismo y a la Facultad en la que se integra acomodarse según las exigencias de los nuevos tiempos.

En cualquier puesto, se valora permanentemente el nivel de formación de sus empleados o trabajadores, su compromiso y su preparación continua. En el campo de la docencia, aparecen diversas opiniones sobre procedimientos para la formación de profesores y para su ubicación en las correspondientes posiciones académicas. Pero, en los diseños de formación inicial, no siempre se ha tenido en cuenta que la práctica del ejercicio profesional debe ser una oportunidad de consolidar y mejorar dicha preparación inicial.

No deja de ser incomprensible que a las posiciones docentes de nivel más elevado no se le exija una preparación de carácter didáctico y metodológico. Así, mientras que a los profesores de nivel más básico o elemental se les pide una preparación psicopedagógica y didáctica, los profesores universitarios pueden acceder a la posición de catedrático sin tener una mínima formación respecto al modo de enseñar, cómo aprenden los alumnos y cómo se produce el aprendizaje.

Tabla 20*Formación requerida al profesorado según etapa educativa*

ETAPAS EDUCATIVAS	FORMACIÓN REQUERIDA
Educación Infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Diplomado en Magisterio
Educación Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • Alta formación inicial en aspectos psicopedagógicos.
Educación Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura o Diplomatura específica, o afín, al área de conocimientos a impartir.
Educación Postsecundaria (bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior).	<ul style="list-style-type: none"> • Curso de Aptitud Pedagógica (curso de 180 horas). • Curso de Cualificación Pedagógica (600 horas). • Máster en Secundaria (de oferta reciente, con una carga lectiva aproximada de 60 ECTS, con diferentes especialidades según área de conocimiento).
Universidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Doctorado o Licenciatura específica, o afín, al área de conocimientos a impartir. • No existe obligatoriedad de poseer ninguna cualificación pedagógica, aunque algunas universidades promocionan entre su profesorado acciones formativas (en formato de cursos, de Postgrado, de programas formativos modulares, etc.) para adquirir competencias pedagógicas.

Fuente: Mas Torrelló (2011, p. 203). El profesor universitario: sus competencias y formación

Lo anteriormente mencionado hace referencia a la preparación inicial, que tiene que ver con la adquisición de aptitudes fundamentales y competencias para la actuación profesional en un ámbito o nivel determinado, uno de los cuales es el de doctorado (Ley de Reforma Universitaria -LRU- Art. 31 y Ley Orgánica de Universidades -LOU- Art. 38).

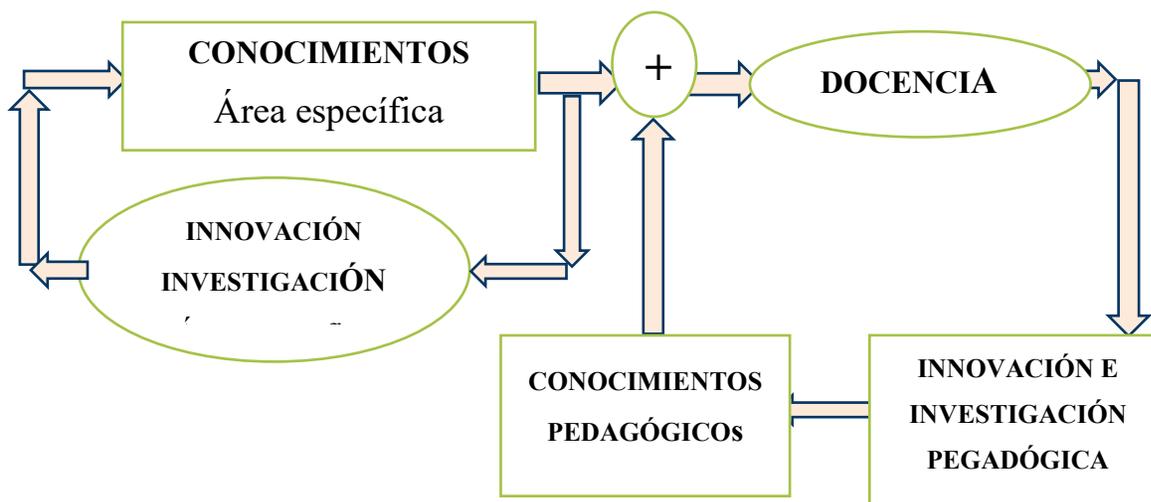
A partir de este análisis, conviene reflexionar sobre la figura del instructor universitario como profesor, científico y, si es el caso, encargado. La preparación para las competencias requeridas para un catedrático de universidad dependerá de la especialidad en la que actúe, así como, el contexto específico y los requerimientos de los propios alumnos.

Enseñar e inspeccionar la forma en que se realiza la docencia y la investigación, podría ayudar a los docentes o catedráticos universitarios a tener una opinión clara sobre cómo llevar a cabo su tarea. Sin embargo, conviene otorgar al profesor universitario un cierto grado de libertad para desarrollar convenientemente su actuación docente e investigadora, lo cual requerirá atender a responsabilidades tales como:

- aumentar los aprendizajes referentes a su especialidad y a su propio departamento a la vez que sus capacidades de enseñanza;
- acrecentar competencias, destrezas y reflexión sobre su propia actuación profesional (incluyendo la elaboración pedagógica): su campo del conocimiento avanzaría, a través del estudio y la investigación, a la posible realización de tesis doctorales.

Es preciso que los catedráticos de universidad sean profesionales que actúen con justicia y cuyas enseñanzas e investigaciones sean ineludibles. Esto debe producirse en cualquier ámbito del conocimiento, para avanzar en el prestigio de la universidad, en su autovaloración y en el progreso del conocimiento. Cada ámbito que se investiga, cada demostración y cada evidencia poseerá grandes beneficios, que repercutirán en el progreso de la enseñanza y en el incremento del saber.

El profesor universitario debe profundizar en su campo de conocimiento, expandiendo el saber específico, a través de la enseñanza, la investigación, y el progreso, que se retroalimentan entre sí (figura 6) Su actuación irá también encaminada a la promoción de nuevos expertos y a la optimización de la enseñanza. El aprendizaje continuo en su propia especialidad y en la forma de enseñarla y de investigar en la misma, potenciará la aparición de nuevos especialistas, que arrojen luz y brillantez al propio campo del saber y al desarrollo de la ciencia, en general.

Figura 6*Retroalimentación del conocimiento*

Fuente: (Mas Torrelló, 2011, p. 204).

En la actualidad, el profesor de universidad debe plantearse la atención a nuevas y ampliadas necesidades sociales e institucionales. Esta profesión está siendo sometida a una profunda transformación, provocada por fenómenos altamente complejos (definición de nuevas competencias, aparición de las TIC (Tecnología de Información y Comunicación), europeización y globalización de estudios, etc. Ello exige la adquisición de nuevas habilidades de carácter psicopedagógico, tecnológicas, lingüísticas (adquisición de otras lenguas), etc. (Gros y Romaña, 2004). Hoy no puede imaginarse un profesor ideal que sea un simple trasmisor de programas de formación (Tejada, 2009) que, simplemente, abre una reunión de sustitutos indicándoles que deben impartir conocimientos sin contar con la participación de los alumnos. Gros et al (2004) se expresa así: "La profesión docente del siglo XXI poco tendrá que ver con la imagen de un profesor subido a una tarima e impartiendo su clase frente a un grupo de alumnos" (p.148).

Evidentemente, el efecto de los cambios que ocurren en la actualidad, la complejidad del mundo moderno y la multiplicidad de contextos en los que el profesor debe actuar obliga a los docentes universitarios a adquirir una formación compleja, pero de gran relevancia para el

momento actual. El desafío que se plantea desemboca en la exigencia de una elevada formación que garantice su éxito. Tal como manifiestan Paquay et al (2005), la formación de profesores que exigen las nuevas competencias no es una tarea fácil, especialmente si tales profesionales han de impartir una enseñanza innovadora, contextualizada, acomodada a cada situación y debidamente diseñada.

Continuando con las opiniones de Gros et al (2004) sobre la necesidad de la preparación del profesorado universitario, debe tenerse en cuenta que la formación superior ha de ofrecerse de acuerdo con las directrices de las instituciones responsables, considerando la diversidad de prácticas docentes (modelos conceptuales, metodologías utilizadas, estrategias de intervención, etc.). Sin embargo, no parece conveniente una unificación a ultranza de las prácticas de cada uno de los distintos profesores, y esto por razones tales como:

- la especificidad de cada campo de conocimiento, materias y contenidos;
- la peculiaridad de cada uno de los profesores, su nivel de progreso científico-conceptual, sus conocimientos metodológicos y su propia práctica docente

Realmente, podemos conseguir el logro de idénticos objetivos educativos y un nivel similar de adquisición de competencias y destrezas, con profesores que empleen su propia metodología y forma de enseñanza, aunque atendiendo a la necesidad de homologación de los contenidos.

De aquí se deriva la necesidad de preparación académica de los profesores universitarios. Los correspondientes diseños de preparación deben estar fundamentados en el examen previo de necesidades, y deben ser exhaustivos, exigentes y organizados, además de estar debidamente contextualizado. Ferreres (2001) precisa que la mejora del profesor y su capacitación, debido a la nueva cosmovisión pedagógica, prefiere un tipo mixto ajustado al mercado libre. Ello exige, de partida, una preparación que ofrezca instructores competentes en el aprendizaje y con aptitudes que se requerirán en la implementación de su vocación futura. Es preciso, por tanto, una adecuada preparación, mediante su formación como experto.

Teniendo en cuenta estas últimas manifestaciones, Valcárcel (2003) plantea formar docentes en cuatro niveles, de acuerdo con el desarrollo profesional de cada uno de ellos, a saber:

- preparación preliminar, orientada al asesoramiento de candidatos que desean comenzar una carrera universitaria (por ejemplo, alumnos de investigación becados);
- preparación inicial de profesores noveles que tienen escasa experiencia docente y carecen de y cuya situación laboral es frágil;
- alineación en el adiestramiento, encaminada a educadores con cierta práctica, que precisan acomodarse a su propia universidad, departamento, campo de conocimiento, etc.;
- formación en la enseñanza de la materia o disciplina, especialmente orientada a profesores con abundante experiencia profesional que desean profundizar en la programación de la especialidad que imparten, en la elaboración de planes de estudios, investigación especializada, mejoramiento de la calidad, etc.

“No obstante debemos desatender otro foro significativo de formación, los congresos, talleres, capacitaciones, seminarios, jornadas donde hasta hace pocos años, los pedagogos universitarios (que no correspondiesen al espacio formativo) solamente disponían de foros probados de disputa coherentes con sus áreas de conocimiento. En el presente expanden cuantiosas características de encuentros donde pueden compartir experiencias y saberes acerca de su rol como profesor, de sus inquietudes, dudas, confusiones u otras e invenciones metodológicas, de la enseñanza concreta de conocimiento, etc.” (Torelló, 2011, p. 206)

Profesor Novel

Con frecuencia, el profesor universitario sólo dispone de conocimiento de su materia, aunque puede tener una larga experiencia en el aprendizaje de ésta. Su falta de preparación para la actuación didáctica puede ponerse en evidencia cuando se relaciona con otros colegas o participa

en reuniones profesionales en las que se aborda la enseñanza de su especialidad (Gros y Romaña, 2004). Esta disociación entre el dominio de los contenidos de la materia y la capacidad para enseñarla es una grave dificultad para el éxito profesional de los docentes.

En la tabla 23 se explicitan, sintéticamente, los conocimientos y carencias del educador universitario novato.

Tabla 21

Características del profesor universitario novel

CONOCIMIENTOS PREVIOS	CARENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Área de conocimiento a impartir • Modelo de docencia basado en sus experiencias previas como alumno • Contexto institucional, a partir de sus vivencias discentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección y secuenciación del contenido para lograr aprendizajes significativos • Conocimientos didácticos en el ámbito de desarrollo, evaluación, dinamización del grupo, control de tiempo y espacio, etc • Contextualización departamental como profesor

Fuente: Gros y Romaña, 2004.

Las autoras mencionadas señalan que, inicialmente, el profesor novel se concentra casi exclusivamente en el contenido de la materia o disciplina, y escasamente en la didáctica de esta. A medida que va adquiriendo experiencia y seguridad en la trasmisión del conocimiento, se incrementa su seguridad en la enseñanza de su especialidad y aparece su interés por el aprendizaje de los estudiantes, por la propia metodología didáctica, por la evaluación de contenidos y estrategias de aprendizajes, así como por la innovación y el cambio.

Gros y Romaña, 2004, citados por Torelló, 201, señala a este respecto lo siguiente: “Aprovechando la predisposición de este colectivo, ¿podríamos ayudar sistemáticamente al profesorado que empieza su carrera universitaria?; ¿podríamos acompañarle en esos momentos iniciales de inseguridad y dudas?; ¿podríamos reducir el tiempo del proceso de enseñanza docente

derivado por ensayo-error, ofreciendo una formación pedagógica inicial adecuada al profesor novel? Consideramos que la respuesta a todas estas preguntas es sí.

La profesión docente, como cualquier otra, requiere un proceso de maduración y un tiempo de aprendizaje (Torelló, 2011, como se citó en Gros Romaña, 2004) por tanto podemos valorar como fundamental:

- asimilaciones progresivas de responsabilidad en el contorno educativo;
- ofrecer orientación, recursos y espacios temporales para una adecuada formación inicial y continua en este proceso de profesionalización (formación psicopedagógica y formación para innovar e investigar sobre su propia docencia, ya que el dominio de los conocimientos que le son propios de su área se le suponen y la competencia investigadora en la misma la podrá adquirir, como ya hemos explicitado anteriormente, cursando un doctorado afín a su campo);
- un correcto proceso de socialización.

En la misma línea, algunos departamentos y/o universidades desarrollan diferentes planes de acompañamiento, de acogida, para que la incorporación del docente novel sea satisfactoria, tanto para él como para la institución. Estos planes suponen, en la etapa inicial de su carrera profesional, el conocimiento de la institución, de su cultura, etc. y asumir progresivamente diversas responsabilidades propias del personal docente e investigador, como, por ejemplo:

- contextualización y adaptación con los exteriores administrativos, escalonados, etc.;
- sostén en el esbozo de cursos, en la organización de materiales y así continuamente;
- ir con el instructor de aula acostumbrados y posteriormente con el fin de que pensar sobre lo que allí ocurre;

- comerciar ágilmente con el profesor del curso, proporcionando los créditos a la posesión, a la comarca y así repetidamente.

Evidentemente estos planes de acogida y acompañamiento deben ser personalizados a las diferentes circunstancias y experiencia del profesorado novel, ya que las situaciones socio profesionales previas al acceso a la universidad son muy heterogéneas. Veamos dos posibles escenarios:

- un profesional externo, con extensa experiencia docente y laboral, obtiene una plaza (con dedicación parcial o completa), con responsabilidades docentes asignadas desde el primer día;
- un estudiante recién licenciado gana en concurso público alguna beca, una plaza de profesor universitario en alguna de la diversidad de tipologías existentes (con créditos de docencia asignados) y debe asumir automática e inmediatamente dicha docencia;

Son dos de los diferentes casos que hoy están sucediendo en la universidad española y evidencian la necesidad de un proceso de acogida diferenciado según las características particulares de cada uno de ellos.

Debe delimitarse consensuadamente, por parte de toda la comunidad universitaria, un perfil competencial del profesor de este nivel académico, pudiéndose escoger entre las diferentes propuestas existentes en la literatura especializada (en apartados anteriores se han citado algunas de ellas) la más adecuada a las necesidades del colectivo o, cabiendo también la opción, de elaborar una nueva propuesta competencial.

A partir del perfil competencial asumido, sería idóneo establecer el dominio que de cada una de estas competencias y/o unidades competenciales debe atesorar el profesor universitario, al iniciar y al concluir, cada una de las etapas de desarrollo profesional. Siendo ello útil no únicamente para los procesos de formación del profesorado universitario, sino también para los procesos de evaluación, acreditación, selección y promoción profesional; aunque de este modo se

torna imprescindible, para nuestra credibilidad social, establecer una correcta evaluación de los aprendizajes adquiridos y/o de las competencias desarrolladas por el profesorado asistente en cada una de las acciones formativas realizadas y/o en el desarrollo de sus funciones profesionales” (p. 207-209).

Perfil del Buen Docente Universitario

Una universidad es, en gran parte, lo que son sus autoridades y sus miembros; pero ni unos ni otros son totalmente independientes. Con frecuencia, tales instituciones están formadas por personas elegidas por un procedimiento frecuentemente imperfecto. Sea como fuere, existen modelos anteriores y presentes para esta situación. A veces, nos instan a caminar con preocupación, aunque con entusiasmo, siguiendo sus impresiones. En la posibilidad de que una universidad pueda garantizar la magnificencia de sus educadores, debe proteger, en gran medida, su brillantez con el establecimiento de la Educación Superior.

Actitudes Fundamentales del Buen Docente

Para lograr una verdadera educación de calidad, algunas condiciones son necesarias. Lo principal, totalmente necesario, es que los educadores valoren su propia condición particular como una contribución social vital, y que asuman su actividad, no por necesidad, sino por la utilidad del trabajo mismo. Evidentemente, su actuación profesional no alcanza una alta posición social y mucho menos una remuneración financiera legítima en nuestro medio. Sea como fuere, el buen docente debe asumir su misión, difícil pero importante. Además, tiene su cumplimiento y realizaciones gratificantes. Esto no se consigue de modo inmediato, sino que se logra a lo largo de los años, con la edad, los esfuerzos realizados y una actitud magnánima en una sociedad de hombres y mujeres.

El agradecimiento sincero para el adolescente de hoy que elija la profesión de docente o educador debe implicar un compromiso con la educación de la juventud. Este agradecimiento se

materializará si existe eficacia inmediata y personal, además del necesario contacto con la universidad.

Para que el instructor reciba el debido agradecimiento y respeto, necesita poner de manifiesto su perfección académica y su habilidad como experto, de acuerdo con el antiguo aforismo latino ‘Nemo dat quod non habet’ (nadie da lo que no tiene). En la posibilidad de que el profesor pueda transmitir ciencia, amplia cultura y, especialización, un educador debe estar impregnado de ellas. La eminencia individual permite decididamente lograr el efecto en individuos de instituciones educativas y facilita este rol en futuros expertos. Esto implica educar integralmente a los expertos docentes y difundir la amplia variedad de capacidades sociales y mentales.

Otro rasgo propio del instructor es su dedicación al aprendizaje permanente. Debe analizar y mejorar continuamente, actualizar sus propios estados de ánimo, la actitud de los sujetos educados y las estrategias de proyección utilizadas. El objetivo central requiere una constante preparación para ajustar y recargar, lo cual es más necesario cuando el cambio es más rápido.

Otro requisito del instructor es la adquisición de la capacidad para impartir información como un rasgo prominente en su vocación: El cosmos no requiere ideologías sabias, sino más bien personas capaces de difundirlas. Todos pueden hacer referencia a nombres de expertos excepcionalmente capaces, brillantemente expertos, analistas que llaman la atención por su sabiduría; pero que, lamentablemente, no son aptos para ser ellos mismos comprendidos en una reunión de suplentes de la universidad o con el impacto debido. Tenemos que aprender a impartir ciencia e innovación, como profesores capaces, con responsabilidad y de vanguardia. Debe, también, captar aportaciones importantes de investigaciones sobre el cerebro y sobre ciencias de la educación.

Funciones del Buen Docente

Un educador digno es aquél que se preocupa de cómo crear las capacidades de sus suplentes y prepararlos experimentalmente. Esto es imprescindible para una ejecución digna de los procedimientos instructivos adjuntos, que requiere las siguientes capacidades:

a)- *Conocimiento de la forma más que la memoria*

El desarrollo de la memoria se mantiene valiosa, aún ahora y siempre, básico para almacenar para siempre conocimientos necesarios, para la investigación y la acumulación de experiencia. De acuerdo con recientes descubrimientos de investigaciones sobre el cerebro, resulta hoy todavía vigente la afirmación de Cicerón, ‘memoria escalando augetur’ (la memoria se expande con el trabajo). De todos modos, la memorización excesiva y que trata de retener hasta el infinito, ha caído recientemente en desuso. En este sentido, Paolo Freire se refiere a ‘ahorro dinero instrucción’: es decir, el líder debe actuar como si tratara de lograr un equilibrio financiero, manteniendo datos que requerirán tiempo de vencimiento en forma constante (como si se pudiera recabar el dinero en efectivo que se guarda en los registros financieros). Además, no podemos ignorar que, con la evolución de la ingeniería de ‘software’, los suplentes necesitan cada día menos necesidad de acceder a bases de datos y de conocimientos, ya que estos son ofrecidos fácilmente por recursos electrónicos. Esto sirve, también, para trabajos de investigación. Aunque conviene mantener el ejercicio de la memoria, es necesario también promover la capacidad para la obtención de datos y de información, cada día más disponible, en Internet.

Además del aprendizaje de datos y sistemas, el buen catedrático intenta moldear las destrezas de los ayudantes, y anima sus capacidades básicas para juzgar las certezas, hipótesis, contenciones, regulaciones, caracteres, marcos, etc. Esto puede realizarse sin necesidad de afectar a la mentalidad de las personas que pueden plantearse preguntas tales como la de Pilatos, ‘¿y qué es verdad?’

El catedrático promueve en sus estudiantes la preocupación investigativa, la inclinación a leer, la búsqueda del objetivo básico, y el incremento del aprendizaje a lo largo de la vida. No se preocupa tanto por una evaluación y promoción de curso, sino por estimular la demanda de información, para ser alguien bien preparado para sí mismo y para otras personas.

b)- *Facilitación del progreso de aptitudes y capacidades*

No conviene refugiarse en practicismos y utilitarismos. En realidad, aunque o suele abordarse con detenimiento el significado de la capacitación, los talleres, las actividades, y la utilización del aprendizaje, A partir de ahora debería hacerse desde el inicio de la formación en la universidad

Docencia y Formación Integral

La formación integral incluye numerosos componentes e implica una meta casi inalcanzable. Entre otras capacitaciones importantes, incluye también la preparación física, la salud, la formación psicológica, artística, cultural, social, ética, política, espiritual, etc.

La Educación Superior debería incluir una preparación integral. En realidad, el término educador o maestro implica atender a todos los aspectos que forman parte de las dimensiones de una persona. ‘Maestro’, ‘formador’, ‘educador’ son conceptos que van más allá de la simple transmisión de información y de habilidades o aptitudes elementales.

Algunas empresas solicitan a la universidad simples ‘instructores’ o ‘entrenadores’. La expresión latina ‘educare’ significa ‘escapar de algo que se contiene y es concebible’. Maestro significa, ‘alguien que desarrolla lo que tienes’. En cada uno de nuestros suplentes ‘en control’ existen energías no activadas, tesoros ocultos que debemos estimular. Adolfo Bécquer, en una de sus célebres rimas, se refiere a un arpa olvidada en algún rincón oscuro; pero el arpa contiene un potencial inacabable que debe ser despertado por el artista. En efecto, existen en la persona potencialidades que pueden activarse cuando una voz, como la de Jesús, le dice a Lázaro: ‘Levántate y anda’.

El buen educador, además de ser estimulador de la instrucción y el aprendizaje, contribuye a potenciar la identidad global de la universidad en aspectos académicos, sociales, magistrales,

morales y sobrenaturales. Facilita, también, el estímulo de la salud física y psicológica, la propia identidad, y la buena gestión en el ámbito en el que nos movemos. Tales impulsos deben insertarse en la formación de la identidad del graduado.

La responsabilidad del docente para formar integralmente personas capaces de hacer historia supone disponer de las siguientes características:

- a. primero, y más importante, la honestidad en su actuación, que ha ser un modelo para sus ayudantes.
- b. segundo, la contribución a la formación humanística, moral y social, promoviendo conocimientos que faciliten el bienestar, la conservación del ambiente, la solidez financiera y el manejo de la tecnología.
- c. tercero, a través de la cooperación y el apoyo de toda la universidad, el estímulo al desarrollo en aspectos tales como: el deporte, el ocio, la beneficencia y la ayuda a todas las personas.

Nuevo Contexto Educativo de la Profesión Docente

En el siglo XXI se entiende que cada institución educativa debe preocuparse por la promoción del conocimiento y por el desarrollo de toda persona. Consiguientemente, la profesión docente debe ser transformada para su contribución a la respuesta que debe darse a los cambios del siglo XXI. Pero debe tenerse en cuenta la situación social en el siglo XIX y XX, para poder entender lo que ha quedado desfasado y poder acomodarse a la nueva realidad actual.

Ciertamente, a lo largo a lo largo del siglo XX, se han producido cambios en la formación de los docentes; esto se ha llevado a cabo de un modo centralista e independiente. Pero, para una adecuada educación, deben eludirse innovadores, funcionalista y burócratas; y debe, además, enfatizarse el carácter social, lógico y colaborativo potenciando, una eficaz colaboración entre todos los miembros de la población en general.

Este enfoque debe atender al dinamismo de la sociedad y ha de tener en cuenta las necesidades de los individuos. La institución educativa debe dejar de ser un lugar selectivo, en el que sólo se aprenden tuercas y tornillos, sin tener en cuenta sus conexiones y sin atender a las necesidades del mundo actual en su conjunto. Se debe educar en la complejidad y tener en consideración las diferentes sensibilidades. La formación ha de ser justa, social, solidaria, intercultural y natural. Tal vez en algunos aspectos, habrá de tener en cuenta las necesidades de una extensa 'neomiseria' o miseria endémica, así como la de una población carente de la más mínima educación. Pero la organización instructiva necesita, también de otras fundaciones sociales para recibir ayuda durante su actividad formativa.

Por lo tanto, si la formación de los individuos resulta ser más imprevisible, el resultado de ésta también lo será. En realidad, la complejidad del mundo moderno abarca las estructuras lógicas, sociales, conceptuales y educativas: esta complejidad tiene que reflejarse en el ámbito institucional de la formación.

Lo más importante en el nuevo enfoque de la nueva formación de profesores universitarios ha sido la inclusión de aspectos morales y actitudinales que son importantes para un futuro de progreso. En la nueva ley de instrucción se ha comenzado a valorar la importancia de la función social, que abarca, entre otros aspectos, la participación de distintas empresas. Esto ha permitido restablecer la organización instructiva; pero tal nuevo tipo de formación requiere una reconceptualización notable de la vocación de enseñar y una consideración de nuevas aptitudes, dentro de un aprendizaje instructivo, lógico y social actualizado. La situación actual exige a la educación, instrucción alternativa y competente. Pero no podemos olvidar que, desde hace algunos años, se ha producido una confrontación verbal en la profesionalización del educador.

La investigación realizada nos lleva a considerar la formación del aprendizaje experto más allá de una clasificación científica. La consideración pedagógica y social de la formación no debe ser individualista, sino grupal colaborativa. El esfuerzo conjunto de varios expertos debe servir para crear instrumentos académicos que fomenten capacidades inteligentes y participativas para el diseño de una actuación docente basada en la capacidad de pensar, comprender y descifrar cómo llevar a cabo la enseñanza de acuerdo con la realidad social.

En los nuevos tiempos, influido por la dinámica comunicacional y tecnológica que invade sus espacios, el docente actúa en un entorno complejo. Por un lado, cuenta con diversas herramientas para ejecutar su labor y, por otro, se le plantea la exigencia de preparación y actualización del cúmulo de conocimientos que se le presentan. Puede pensarse que, en este escenario, la conjugación de factores económicos, políticos y sociales juega un papel preponderante en la función docente. No basta con el qué hacer, sino con el cómo hacerlo y con qué, para abordar las exigencias de un entorno tan complejo. Aquí radica, probablemente, gran parte de la complejidad de la acción educativa, sobre la cual Cruz (2002) señala que la necesidad de invertir en capacitación - a través de cursos y buenos libros- es una prioridad para alcanzar el éxito profesional. En este marco, es imprescindible la descripción del escenario actual donde realiza su actividad profesional el educador universitario, considerando los condicionamientos económicos, políticos, sociales y personales en los que debe ejercer su actividad.

CAPÍTULO 4

CAPÍTULO IV: EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

Educación Superior en América Latina

Este capítulo, hace referencia a los principales temas de la Educación Superior en América Latina como son: compromiso general universitario en la región; recursos y polémicas; agenda territorial de exploración sobre regiones y líneas de la RSU (Responsabilidad Social Universitaria); innovaciones del espíritu municipal de la universidad; compromiso nacional de la entidad. La región ha experimentado una expansión grande y rápida en la Educación Superior desde comienzos de los años 2000. Al crear programas novedosos, las IES intentaron beneficiarse de oportunidades nuevas: el cambio en la Educación Superior avanza hacia el futuro.

Compromiso general universitario en América Latina: Recursos y Polémicas

El compromiso general de las Facultades en América Latina no es una cuestión nueva. Desde hace años, las responsabilidades de las Instituciones de Educación Superior (IES) han sido analizadas en medios locales y nacionales ocasionando, a veces, resistencia por parte de las instituciones y por la autoridad política apoyada en levantamientos de oposición.

La inestabilidad social, a veces provocada por implicaciones políticas, es algo que se ha producido con bastante frecuencia. La RSU es un elemento que aparece con frecuencia en los representantes de las IES, así como en sus alegatos. Incluso nociones que hoy día están en disputa abierta o sutil en América Latina, tales como la libertad o el derecho de las personas a permitirle su acceso a una formación superior pública, tienen que ver con la discrepancia social y política.

De acuerdo con Aponte (2015): “Para constituir este argumento, partimos del pensamiento de que la reputación de la RSU es un fenómeno integral, evidente en muchas naciones y provincias: ha dado pie a una cadena de asertos operacionales múltiples que sustentan una polisemia enorme. A la vez, su interiorización por dirigentes universitarios y partes académicas, pero también por grupos de utilidad, ajenos y externos a las IES, es evidente no sólo por un resultado de moda; es parte de una habilidad de capitalización de prerrogativas previas (adelantos acopiados en vinculación y prolongación) A la par, es indisociable de una apreciación de peligro general, que

lleva a las organismos y al Gobierno a llamar a las IES a participar en tácticas de transformación y mejora (sin acompañar esas peticiones por una meditación crítica sobre las situaciones de posibilidad de esos arbitrajes ni sobre las consecuencias maliciosos de este crear más” (p. 71).

Ante las resistencias estimuladas por la necesidad, el desempleo, la susceptibilidad en los partidos políticos, los trances bancarios y mercantiles, la RSU fue una prueba decisiva para que los rectores de medidas reclamasen a las IES mayor eficiencia en la capacitación profesional. Las IES emplearon, este planteamiento para convertirse en organismo transformadores, fraternos y enlazados orgánicamente con su propio contexto. En definitiva, la RSU constituyó un punto de coincidencia entre el Gobierno y los universitarios, en un espejismo de ‘ganar-ganar’.

En América Latina, la vertiginosa propagación de la RSU trató de resolver, con una perspectiva global, los problemas universitarios. Además, procuró superar las diferencias sociales que hostigaban a la región, que fueron mostradas por entidades tales como la Comisión Económica para América Latina (citado de Atría -2003- por Aponte -2015-). Para equilibrar la gran diferencia de patrimonios y de oportunidades, estableció nuevas conexiones entre el Gobierno, sus intermediarios y equipos indigentes.

En el entorno universitario, la aprobación de la RSU reconoció la debilitación y supuso la desaparición progresiva de las políticas públicas de los años noventa. Al mismo tiempo, regeneró el ingreso a la Educación Superior a través de ayudas económicas, a la vez que fortaleció la transparencia de cuentas y la calidad de ésta. Así, en menos de diez años, la RSU se convirtió en un reformador básico de las IES (Domínguez Granda et al., 2012), de las que la inserción social y el progreso habían desaparecido. Al mismo tiempo, promovió las posibilidades de superación y de entrada a la educación universitaria a jóvenes aborígenes.

De todas formas, en el interior de las Facultades surgieron obstáculos para la aplicación de la RSU, debido a que las decisiones en este ámbito plantean siempre tensiones producidas por la existencia de grupos de influencia con deseos bastardos y, por lo tanto, solamente actúan de acuerdo con su conveniencia.

Los problemas surgidos, no significan que no sea posible establecer reformas novedosas, ni que la RSU sea sólo un relativo y complejo añadido que las entidades responsables han establecido. Conseguir cambios transformadores requerirá, indudablemente, permutas profundas, tanto en las estrategias legales de manejo, financiamiento y gestión de la calidad, como en los bosquejos de ejecución y en los métodos corporativos.

De todos modos, la RSU no sólo establece requisitos moralistas, sino, también, institucionales y gubernamentales. Todo ello exigirá que sus efectos han de ser rigurosamente supervisados. Convenientemente establecida, constituye un pedal de mutación en la Educación Superior, tanto por cuanto afecta a las instituciones formadoras como al ejercicio gubernativo.

Específicamente, instituye un terreno en conflicto entre los muchos representantes a los que afecta (científicos, educandos, autoridades universitarias, administradores, grupos políticos, organizaciones no gubernamentales y sociedades civiles). Las polémicas que se forjan sobre metas, obligaciones recíprocas e insertos, van a depender de que los ejercicios constituidos posean resultados reveladores en las academias y afuera de éstas, o sólo exijan un planteamiento de conformidades de conformidades escabrosamente repartidas, apariencias asistencialistas o generosas, altamente de interés para sus favorecidos inmediatos.

A propósito de nuestra perspectiva, nos referiremos, salvo en las nociones ideológicas o sociológicas, a los contenidos que plantea la RSU en cuanto a transformación colectiva, implicación externa y enunciación de estrategias públicas. Conversaremos poco de filosofía o de planteamientos generales, pero inspeccionaremos los entornos institucionales en los que es viable proyectar razones colaborativas y resistir a opiniones que se oponen a esta reforma.

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU): Percepción de Conducta y Enunciaciones Variadas

Debido a sus incuestionables raíces auténticas, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), es actualmente un concepto de uso amplio, al punto de que una abreviatura basta para distinguirlo. A pesar de su notoria diversidad y su claridad mediática, fue, además, principio de enunciaciones cada vez más complicadas y a veces confusas.

Durante el diálogo de talleres, en Francia, establecido en octubre de 1990 con el apoyo del Patronato Rockefeller, de la Sociedad MacArthur, de la US ‘Environmental Protection Agency’ (Agencia de Protección Ambiental), bajo la protección del ‘Tufts European Center’ (Centro Europeo de la Universidad de Tufts, en Francia) y los gobernadores de universidades de América Latina (Brasil, Costa Rica, y México), se sugirió a sus asociados que las instituciones de formación superior se conviertan en líderes universales en el perfeccionamiento, desarrollo y soporte de la sustentabilidad.

Los asistentes acordaron realizar presentaciones en doce localidades para fortalecer la indagación pluridisciplinaria, modificar la carrera académica, fortificar investigaciones acerca de sostenibilidad, constituir el factor de sostenibilidad en todas las profesiones, abrir espacios técnicos en su análisis, enfocarse en los medios de implantación para la unificación de Asia Pacífico y acuerdos bilaterales o multilaterales de participación (en Estados Unidos y Europa del Norte), aportaron recursos y aconsejaron programas de ampliación de las habilidades corporativas de RSU en muchos países.

Los intelectuales y redes afines con la UNESCO (por ejemplo, la “Global University Network for Innovation” -GUNI-, Red Global de Universidades para la Innovación, situada en Barcelona, España) desarrollaron programas sobre la temática en la V Conferencia Internacional de Barcelona sobre "La Educación Superior Implicada con la Sostenibilidad: del Entender al Proceder" (23 a 25 de noviembre 2010) y animaron a elaboración y propagación de reclamos

académicos y superaciones al respecto, de gran movimiento en la provincia española. En Latinoamérica, el esparcimiento de la RSU en la actualidad es, a nivel nacional, objeto de indagación por corporaciones universitarias.

Obviamente, la RSU no es acogida en forma única por los universitarios, aunque los ataques a la misma son de menor intensidad en América Latina que en otras regiones tales como Canadá o Francia. En general, algunas críticas se fundamentan en el hecho que la RSU lleva forzosamente a un concepto que proviene del mundo institucional: el de Responsabilidad Social Empresarial (RSE), el compromiso que recibe la compañía de contribuir con al crecimiento sostenible y al desarrollo de la forma en la que viven sus empleados, sus familias y la comunidad en sentido general (Álzate Cano et al., 2013).

Además de las situaciones causadas por la interpretación del concepto, la RSU ha sido criticada porque, al igual que la RSE, divulga una opinión benevolente sobre su ventaja pública, lo cual encubre fines de persuasión mercantil y posicionamiento competitivo (Granget, 2005).

En Segundo Lugar, la RSU ha sido puesta en tela de juicio porque, en el ámbito de las universidades, significa una refutación oculta de su significado semántico alude a una redundancia, puesto que la responsabilidad nacional es una noción que sólo puede ser social. Podemos suponer que, en general, es así, dado que el concepto de compromiso social, aplicado a las políticas de negociación, adquisición y gestión en un contexto de patrimonio capitalista, se enfrenta al razonamiento fundamental de la rentabilidad, que distingue la utilidad de la empresa o de la persona sobre el activo mutuo de la humanidad (McFalls, 2008).

En tercer lugar, diversos peritos latinoamericanos lo indicaron con claridad, la RSU anima una facultad de compromisos agregados a las IES, son pretensiones de colaboración al bienestar de las poblaciones y al bienestar de sus ambientes, sin suministrarles las herramientas y recursos para cumplir con esos propósitos: es, por tanto, sensible de coadyuvar paradójicamente a su descrédito, en vez de prevenir las dinámicas de fracaso de las universidades en la región (Mollis, 2003). De ahí el aviso de que la RSU solamente es viable si la Educación Superior es tratada como un bien público. Sobrinho Días (2008) manifiesta a este respecto: "Uno de los elementos clave del

desarrollo sostenible, además de aprovechar adecuadamente los recursos naturales, consiste en generar y aplicar conocimientos con fuerte valor social. Para esto, son necesarios muchos recursos materiales y humanos, es decir: financiamiento, voluntad política y capacidades intelectuales y éticas de los Estados, de la sociedad, de sus instituciones y actores" (p.108).

Discusiones Sobre la Responsabilidad Social Universitaria (RSU)

La discusión académica sobre la RSU indica que el término hace referencia a responsabilidades adjudicadas por las IES a sus miembros: suministrando formación de prestigio a sus alumnos, incluso a equipos sensibles, concienciando a los estudiantes en asuntos de orden integral y patriótico, incrementando la efectividad de sus métodos de estructura y administración y favoreciendo la solución de problemas nacionales, a la vez que transgrediendo una relación solidaria y contribuyendo a programas de crecimiento razonable. En síntesis, la RSU influye en tres líneas de gestión, a saber (Schmidt, 2013):

- participación en la inserción internacional de academias más independientes y agentes de nuevos cometidos: esto implica un avance importante en el desarrollo de los ciudadanos de las provincias.
- concepción de una sociedad del discernimiento en la que los alumnos liberados mediante una Educación Superior pacten acciones de adelanto social y financiero, mediante una economía de descubrimiento.
- asistencia a la colectividad universitaria (estudiantes y empleados) en el declive de las regiones y en el deterioro de sus conocimientos y aptitudes, tratando de recuperar los saberes perdidos que fueron suministrados por las Facultades y que son necesarios para la subsistencia competitiva de los diferentes miembros.

Acorde con este esclarecimiento, los planes de la RSU han de desarrollarse en dos espacios, uno interno y otro externo, que se constituyen debido a tres fundamentos, que ofrecen

repercusiones colaterales, a saber: la discrepancia de sus intereses, la utilización de dimensiones múltiples de discusión y toma de posiciones, y la indeterminación de los guías genuinos responsables de articular las decisiones.

Agenda Territorial de Exploración sobre Regiones y Líneas de la RSU

La RSU surge en esta época como una significación integradora que alude a funciones supuestas y transformadoras de las IES. Maniobrar una estrategia al respecto presume no sólo diseñar particularidades innovadoras de acercamiento a los entornos dentro y fuera, sino, también, confeccionar análisis de mejoras e innovaciones imprescindibles para establecer la RSU en las universidades y, juntamente, en su medio.

Se admite, de todas formas, la necesidad de recapacitar acerca de la condición de la RSU en articulaciones y espacios específicos para prescribir tácticas delimitadas, con apariencias habituales; pero, también, la conveniencia de seleccionar artículos y publicaciones sobre la RSU: la UNESCO y sus canales de difusión podrían facilitar el acceso a tales publicaciones. Lo más habitual y utilizado tiene que ver con el descubrimiento de invenciones a favor del desarrollo monetario, mediante averiguaciones aplicadas y transmisiones de tecnología. Los estudios de control acaecidos en el propio país señalaron (como indica Aponte, 2015, citando a Schwartzman, 2008) que, si la relación universidades-usuarios externos es extremadamente difícil, aún es más complicada entre universitarios y empresarios, especialmente a la hora de establecer convenios financieros. Evidentemente, la ejecución de proyectos integrales de RSU exige un análisis profundo de las circunstancias en las que las IES ejecutan sus deberes.

A finales de la década de los noventa y comienzos del 2000 con relación al ámbito regional, la RSU suscitó altercados sobre aspectos de mercantilización y sobre la obtención de bienes, sobre la antinomia entre la obtención de bienes y el tránsito de conocimientos aportados por las IES públicas, por los procedimientos de adquisición de derechos de posesión intelectual y la cuestión del acceso a los bienes económicos.

La lectura sobre publicaciones de la UNESCO, sobre otras fuentes relacionadas con la RSU y con internacionalización de la educación ayudarían a reflexionar sobre estos temas, a conocer opiniones de especialistas y a acceder al conocimiento difundido por autoridades en la materia, todo ello con el fin de evaluar la trascendencia de tales conocimientos. Sin embargo, los estudios de la OCDE sobre políticas del saber y sobre tecnología han tenido menos impacto en América Latina que en otros ámbitos.

Un estudio mundial sobre productiva elaborado por el ‘World Economic Forum’ (WEF: Foro Económico Mundial) ofrece información sobre países como Bolivia, Chile, Costa Rica, Ecuador, Jamaica, el Salvador, México, Nicaragua o Puerto Rico (*Tabla 24*). En dicho estudio se señala que la falta de inquietud de parte de las autoridades responsables por proveer una educación de calidad, privan de oportunidades de crecimiento y desarrollo en las regiones de Brasil, Chile, México, República Dominicana, Guatemala, Nicaragua, Panamá y Perú.

Tabla 22 (I)

Estudio mundial de productividad

Country/Economy	GCI 2013-2014		GCI 2012-2013	
	Rank	Score	Rank	Change
Puerto Rico	30	4.67	31	1
Chile	34	4.61	33	-1
Panamá	40	4.50	40	0
Barbado	47	4.42	44	-3
Costa Rica	54	4.35	57	3
Mexico	55	4.34	53	-2
Brasil	56	4.33	48	-8
Perú	61	4.25	61	0
Colombia	69	4.19	69	0
Ecuador	71	4.18	86	15
Uruguay	85	4.05	74	-11
Guatemala	86	4.04	83	-3
Trinidad y Tobago	92	3.91	84	-8
Jamaica	94	3.56	97	3
El Salvador	97	3.84	101	4
Bolivia	98	3.84	104	6

Fuente: 2013 World Economic Forum (Foro Económico Mundial): www.weforum.org/gcr

Tabla 24 (II)

Country/Economy	GCI 2013-2014		GCI 2012-2013	
	Rank	Score	Rank	Change
Nicaragua	99	3.84	108	9
Argentina	104	3.76	94	-10
República Dominicana	105	3.76	105	0
Surinam	106	3.75	114	8
Honduras	111	3.70	90	-21
Paraguay	119	3.61	116	-3
Venezuela	134	3.35	126	-8
Haiti	143	3.11	142	-1

Fuente: 2013 World Economic Forum (Foro Económico Mundial): www.weforum.org/gcr

El total de países estudiados por esta fuente es de 148, y datos de ALC (América Latina y el Caribe) se refieren a su posición en ese conjunto.

Los estudios e informes sobre América Latina elaborados por la ‘Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana’ (RICYT) confirman que los descubrimientos significativos por parte de las universidades requerirían medidas de impulso de la innovación menos esparcidas y una disminución de organizaciones administrativas, todo ello para una dirección más competente. Tales estudios deberían analizar la situación de la RSU en entidades que la utilizan como evasiva la entrega de cuentas, han distorsionado su reglamentación y practican inspecciones burocráticas cada vez más severas e inquietantes.

La estructura de la RSU conforme con los postulados de la UNESCO, es un tema que trata sobre el objetivo de las universidades y hacia donde se proyectan internacionalmente, es más bien el de la cohesión social y la cimentación de colectividades liberales ulteriormente de condiciones de agresividad o guerra civil. Desde hace más de una década, algunas instituciones en América Latina (por ejemplo, Argentina, Chile, Brasil o Centroamérica) han potenciado, tanto en el ‘deber de memoria’, como la alineación de cuadros competitivos y superioridades políticas en equipos indefensos.

Otro de los temas es el de la difusión colectiva del conocimiento donde, con un planteamiento liberal e inclusivo, se pretende atraer a diversos conjuntos de personas por medio de actuaciones basadas en la igualdad y que dejan de lado la discriminación y la intolerancia, y formando a los universitarios en valores como la sostenibilidad y el estudio curricular (Vallaes, 2009).

El programa ‘Pathways’, un Modelo Para La Reconstrucción de la RSU

A modo de ejemplo de implementación de la RSU en América Latina, se eligió el programa ‘Pathways’ para el estudio de alumnos aborígenes registrados en carreras de grado, en Brasil, Chile, México y Perú. El proyecto fue auspiciado por el Patronato Ford entre 2001 y 2011, y en países como México por contribuciones de otras corporaciones como el Banco Mundial (Didou et al., 2009).

En estudios propiciados por el IESALC (Mato, 2008; 2012; Muñoz, 2006) se recogieron experiencias de formación superior para ciudadanos aborígenes. Las sociedades étnicas, por su lado, demandaron mayor acceso al nivel de Educación Superior, que fue proporcionado por algunas universidades, tales como la ‘Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas’ (Amawtay Wasi, o ‘De La Sabiduría’) en Ecuador, universidades interculturales en México, o por iniciativas de Facultades convencionales.

Algunas universidades desarrollaron planes locales o internacionales de becas, y acceso a la Educación Superior para los mapuches en Brasil o en Chile (Universidad de la Frontera), o ayudaron mediante apoyos didáctico-pedagógicos tipo tutorías.

Objetivo primordial, al analizar cuestiones referentes a planes de introducción de RSU en corporaciones del Estado, fue la introducción de ‘pathways’ a modo de paradigmas representativos: sus metas primordiales fueron la inserción formativa, la instauración de elementos de autenticación interna y externa, la concepción de ayudas fundadas y el tratamiento de datos sobre resultados.

Con el objetivo de mejorar perfeccionar los resultados, la Ford invitó a sus miembros hispanoamericanos a ser partícipes de una reunión ordinaria, para la que cada país designó varios representantes. La citada empresa ofreció ayudas económicas para que, mediante acciones conjuntas en función del contexto de cada Estado, se llevase a cabo la vigilancia de los alumnos nativos, considerando sus propias peculiaridades.

Los participantes en la reunión describieron a los estudiantes indígenas como individuos sociales en ambiente de pluralidad étnica, variedad de costumbres, limitaciones económicas y con necesidades de formación académica: sus bajos rendimientos eran causados por el sesgo existente entre su origen y el nivel de las universidades. Ante esta situación, se determinó influir sobre el escenario socioeconómico, gramatical y pedagógico de la localidad indígena correspondiente de América Latina.

Los participantes pidieron a las instituciones académicas que aportasen datos estadísticos sobre los estudiantes indígenas que residían en entornos provinciales de los que las universidades no poseían información del lugar de procedencia ni de cuáles eran sus índices académicos, su ubicación por Facultad, sus medios de sostenimiento o su edad.

Los cuatro ‘pathways’ estuvieron orientados a la detención de los estudiantes, a la igualación de sus conocimientos y capacidades primordiales y a la obtención de destrezas para el estímulo a su acreditación. No suministraron plazas extras por suponer que la Fundación Ford facilitaba soportes económicos y programas específicos, nacionales o corporativos, reservados a los indígenas.

Por ejemplo, en Perú se implantó el ‘canon gasífero’, en virtud del cual las empresas instaladoras de los depósitos de gas natural situados en lugares indígenas ofrecían recursos para formarse en una profesión de nivel superior a los jóvenes procedentes de dichos entornos, ofreciéndoles alimentos, subsidios para transporte, compra de materias primas y maquinarias, etc.

El Instituto Nacional Indigenista y la Comisión Nacional para la Mejora de las Aldeas Indígenas (México), ofrecieron ayudas para estudiantes indígenas de nivel superior, además, las universidades que tenían números estudiantes indígnas ofrecían internados y apoyos para la alimentación. La Universidad Autónoma Chapingo, en México, alineó una parte cuantiosa de agricultores indígenas del país y una parte de hispanoamericanos.

Estos acontecimientos, que se produjeron desde el inicio de los noventa, estimularon la necesidad de intervención de antropólogos, sociólogos y politólogos, desde finales de tales años hasta la primera década del 2000 (Flores Félix, 2009; Flores C., 2011; Ibarra, 1999; Simón, 2009; Zapata, 2009). Por tanto, los programas de RSU impulsados por los ‘pathways’, establecieron reglas, reclutaron datos y fijaron dispositivos de arbitraje, institucionalizando obligaciones, además de la contribución de organizaciones mundiales y de entidades nacionales. En ese sentido: “Se diversificaron iniciativas llevadas a cabo por la Fundación Ford en América Latina y el ‘International Fellowship Program’ (IFP -Programa de Afiliación Internacional-), que otorgaron becas de posgrado a estudiantes indígenas” (Aponte, 2015, p. 86).

Además, muchas corporaciones ampliaron programas reservados a localidades indígenas e inclusive, las ampliaron a otros grupos sensibles. De las universidades en México once de las veinticuatro Facultades colaboradoras conservaron planes educativos dirigidos a alumnos nativos, apoyaron campus interculturales (por ejemplo, en la Universidad Veracruzana) o alojaron científicos expertos en indigenismo (ANUIES, 2012). En Brasil tales promociones fueron imputadas a antropólogos.

Los ‘Pathways’ y la Responsabilidad Social Universitaria (RSU)

Los ‘pathways’ fueron encarecidos por los pedagogos que comenzaron sus trabajos de tutoría con alumnos en contextos de variedad pedagógica y, a través de las ‘Unidades de Soporte Académico’, apoyaron alumnos indígenas a desplegar aptitudes expertas de dirección, disposición de peticiones y convenios de ayuda.

Por lo general, y más cuando los ‘pathways’ fueron situados en organismos que ya poseían prácticas de indagación acerca de cuestiones indígenas, incitaron a expertos y educandos de postgrado a recapacitar sobre sus adelantos y restricciones. Por lo tanto, marcharon como mecanismo de redistribución de los saberes docentes, soportes de coaliciones e instrumentos para crear exploraciones con transcendencia general, en términos de análisis sobre escenarios de vigilancia a conjuntos estudiantiles en entorno de discriminación, inseguridad y pluralidad. Simbolizaron estancias donde fortalecieron experiencias íntegras (aunque no precisamente duplicables o traspasables) de cuidado a conjunto de personas determinadas y jugaron un papel modificador en sus zonas externas, al atemperar la distinción que conmovía a la adolescencia indígena en su camino hacia la Educación Superior.

Pese a ese triunfo general, ciertos contenidos surgen como confusos, en ambos espacios, dentro y fuera: el primero, especialmente señalado en Chile y en Perú, atañó a las probabilidades de los alumnos indígenas para el logro de los bienes que necesitan y que les son facilitados por las organizaciones gestoras del programa.

primero, que los talleres de enseñanza de lenguas indígenas son exorbitantemente primordiales; segundo, que la definición y sistematización de las acciones didácticas o culturales no pertenecen a las demandas del grupo. Estos fueron las dos situaciones continuamente movidas. Por otro lado, los encargados de los programas manifiestan su inconformidad ante aprietos para implicar a los estudiantes en los servicios que les son ofrecidos.

Diferentes oposiciones efectuadas por alumnos indígenas acontecieron, de hecho, por impulsos afines con los ‘pathways’ propios (como cuando los estudiantes indígenas en la Facultad de San Antonio Abad (de Cuzco, en Perú) pretendieron señalar y manejo de los recursos, ante la desconfianza de la administración ilícita de los capitales por transferencia a lo interno de las universidades, y a lo externo inconvenientes entre las poblaciones indígenas y asociaciones madereras o mineras. Por lo que la RSU debe ocuparse en esos casos como elemento posible de ruptura parcial en la existencia corporativa.

La oportunidad del enfoque intercultural de la salud es actualmente debatida por algunos antropólogos; pero constituye en América Latina uno de los focos posteriores de la conferencia de conocimientos entre instituciones de enseñanza superior y colectividades.

Una condición de vinculación fue encaminada a implicar a instancias autorizadas para estar pendientes de la población indígena, en trabajos que atesten la viabilidad del plan y regeneren la calidad de existencia de los favorecidos. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) mercadeó con la Secretaría de Educación Pública (SEP) el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) éste último resguardó eventualmente a los estudiantes indígenas inscritos en el 'pathways' y consiguió capitales del Banco Mundial, similar a los contribuidos por la Fundación Ford, para trabajos de concesión del carácter institucional, conformación de redes y producción de datos importantes (ANUIES, 2012).

Sin deterioro de esos sucesos reales en el terreno exterior, un análisis de los 'pathways' en múltiples países revela que, con periodicidad, la toma de Decreto fue ejecutada en circunstancias de contrariedad y peligro. Sin embargo, los organizadores efectuaron arreglos sobre el camino para dar cabida a peticiones no presentadas en un principio y enaltecer el grado de concertación en tomo a su conveniencia. Pero, en realidad, la vigilancia a una sección específica concibió oposiciones de toda clase, interna y externamente.

La RSU, si bien es un importante instrumento de cambio general, conforma, por ello mismo, una zona donde confluyen intereses distintos e ideales desiguales, de tal forma que actúa como un área bajo rigidez. Falta mucho para que se torne un lugar de liberalismo interactivo en el que polémicas entre pares establezcan los juicios y consientan la selección de medidas acordada.

Por lo pronto, la costumbre de los 'pathways' aprobó situar problemas monótonos. Entre los que se registran en el espacio interno, unos están derivados de la distribución administradora (dividida en subordinaciones distintitas que entorpecen y prolongan la realización de planes, especialmente renovadores), por una hiper-regularización que pauta los métodos mas delimita las oportunidades de desarrollarlos, por las técnicas de valoración de los estudiosos que intimidan las

responsabilidades hacia los trabajos que no sean divulgaciones o por los supuestos meritocráticos que sobrentiende a los valores docentes.

Asimismo, dificulta los planes o proyectos de RSU la discriminación (por el estado de especie u origen étnico) y la segregación. En el exterior, las barreras radican en los conflictos para instaurar conversaciones sobre inconvenientes sociales, articular en grupos externos planes de utilidad recíproca, adquirir financiamientos y testificar situaciones de perspectiva a proyectos de invención, mutuos o beneficiosos.

Cuestiones Determinantes

Solucionar ese contexto involucraría, no sólo demostrar metódicamente prácticas de utilidad en repositorios céntricos, sino reunir las múltiples subordinaciones que las IES llevan a cabo en forma equivalente para enlazarlas, incrustar pautas sobre la RSU en los contenidos preceptivos de las IES y fijar capitales y materiales a los representantes dispuestos en mantenerlas lo que es todavía una ‘disposición a ser’ torne una circunstancia.

Aparte de la eficacia de conocimientos concretos que consignan a la RSU o bien logran ser estudiadas mediante itinerarios de extensa aprobación en relación, ciertas interrogaciones valen ser señaladas. Una asume la percepción del valor complementario de la RSU con relación a las formas habituales de llevar acciones de coordinación con asunto social. La otra discurre en la legitimación de las técnicas de RSU pensando, por una parte, en la comercialización de las actividades de certificación de la RSE; por otro lado, la insuficiencia de justificar constantemente sus palabras precisas en tanto que sus afirmaciones no son del todo firme. Establecer una discusión territorial sobre planteamientos alternos e interactivos de autoevaluación tipo sería una contribución atractiva (Vallaey et al, 2009).

Situar en relación varios programas de RSU y plantear una tesis frecuente del conocimiento, capaz de congrega alumnos, universitarios, jurisdicciones y funcionarios, para concebir de la RSU un eje medio del trabajo universitario, simboliza una labor a pendiente. A la

UNESCO y las disciplinas atraídas en el contenido correspondería ayudar a suscitar una disputa opinada y determinada de los tópicos afines de RSU, citando a las instituciones superiores para lidiar sobre las circunstancias de ejecución de estrategias y planificación en la materia, originando análisis lógicos y exhortando procedimientos y técnicas.

Innovaciones del Espíritu Municipal de la Universidad: Compromiso Nacional de la Entidad

Todo lo que las Facultades han superado creando durante los últimos 900 años tenía sentido de cara a la superficie de tiempo, de la perpetuidad o del avance. Dificultada la renovación, se descartó el principal, mientras la posmodernidad cerró. El tiempo imprevisto, que todavía se remueve sobre el par de ruina de la viabilidad y el perfeccionamiento, ha manifestado ser agreste para todo aquello que nos teníamos acostumbrados a razonar como la estampilla de la universidad ese "congregarse en la exploración de una formación" privilegiada. (Bauman, 1997, p. 21).

Se torna arduo discutir de la universidad moderna como de una sociedad, en el sentido de Alfonso X el Sabio, con el parentesco aún pastoril, romántico, de una alcaldía de maestros y educandos unidos por un común ardor y mentalidad de instruirse en los conocimientos en un medio favorable, de forma que "en él puedan holgar y tomar encanto a la tarde cuando se alzaren fatigosos de disertación; y, además, debe ser predominada de pan y de vino, y de buenas hospederías en que puedan habitar y pasar su tiempo sin ningún disturbio" (Bauman, 1997, p. 21).

El vocablo colectividad, que ha designado a la institución en su origen como 'universitas magistrorum et scholarium', inquiría proporcionar enunciado a una agrupación unida, a un estilo de vida cooperada, a una organización íntegra, a la vez enlazada desde adentro y otorgada de un nivel de libertad externa (Verger, 1992). Extendiendo esta costumbre, la corriente comunitarista contemporánea imagina a la universidad como una entidad de lugar de opiniones y de la memoria; un estado interactivo del saber apoyado en la plática incesante y el debate legítimo.

Variedad de Formas Corporativas Universitarias

En la experiencia, no obstante, cabe preguntarse: ¿qué es la universidad contemporánea? Conforme, en la media, es un organismo de sapiencias especialistas en todas las singularidades puntualizadas por Clark (1983): por ende, con sus convenientes atributos administrativos, camarillas internas, compuestas categorías asentadas en abundantes juicios más arriba y sumisión, con unas distribuciones complicadas de información y dirección, un mandato cada vez más estructurado e institucional, una repartición de la responsabilidad altamente técnica y en frecuente movimiento, con demarcaciones internas a veces fuertes y severas, jurisdicciones favorables instauradas en influencias intransigentes en rigidez con superioridades posicionales nacidas de la propia distribución o, perpetuamente en vigilar entre los hábitos y pensamientos estudiantiles, por una parte, y, por la otra, las autoridades y tradiciones de la dirección (Aponte, 2015).

Temporalmente, por tratarse de una organización de especialistas, nociones, flujos de información y títulos de dominios determinados, la colectividad urbana y la opinión legal creen que no es una comunidad de apoyo moral y lazos íntimos, sino una pieza del contexto del Gobierno y la gestión del globo estatal: como un apoyo de la capacidad de los Estados; como un conducto pedagógico de élites y de movimiento social apoyado en documentos adquiridos meritocráticamente. En conclusión, se concibe como un miembro multiplicador de los caracteres cognitivos de la erudición y un punto en medio de los demás que se encuentra en obligación de originar, transferir y divulgar el tema científico de un periodo.

Podrían diferenciarse variadas nuevas estructuras corporativas de la universidad, muchas encarnaciones de su imagen para emplear la expresión del pretérito, según su sistema de dirección, forma de mandato, nivel de elección, estructura nacional del alumnado, circunstancia del financiamiento, técnica educativa manejada, vínculo con la compañía y la parte productiva, representación de las diplomacias con el medio, localización territorial, grupos de opinión y niveles de internacionalización.

Colectividad Evolucionada por la Economía Política

Sin incertidumbre, uno de los espacios de mayor relevancia dinámica y, por lo mismo, uno de los primeros orígenes de este insólito esparcimiento de formas institucionales universitarias, es la traslación a partir de la Educación Superior de élite a la Educación superior masiva y, modernamente, a su internacionalización, según los campos logrados durante el transcurso de progresiva inserción de la legión de edad relativa en los estudios superiores. Corresponden al sociólogo Martin Trow (1974) el valor de los indicios que sellan el sendero de un campo al consecutivo. Este autor precisó el primer umbral, inició el paso de masificación, cerca de un 15% del conjunto de edad adecuado, refutando que aquél no podría mantenerse, para poder progresar, precisaba el surgimiento de universidades no-selectivas. Planteó enseguida un principio de 50% del conjunto de edad pertinente para puntear la entrada al período de globalización de la Educación Superior, etapa en que ésta ya no se imagina como una prerrogativa de aristocracia ni como una atribución nacional intensa, sino aproximadamente una necesidad que pasa a ser proveída por una extensa y variada gama de muy disímiles tipologías de instituciones.

En su tradicional apartado exhibido durante un diálogo publicado en 1974, Trow predijo que las complicaciones de la Educación Terciaria quedarían angostamente relacionadas con su desarrollo: es decir, su masificación y posteriormente internacionalización. Además agregó que estos problemas se producirían en cualquier aspecto de la Educación Superior: "En sus capitales; estado y dirección; afiliación y selección de alumnos; programas y procederes de educación; incorporación e instrucción y comunicación del bloque académico; firmeza de modelos; ensayos a ser trabajados; argumento de los certificados que se otorgan; domicilio y ocasión de empleo de graduados; entusiasmo y valores; correspondencia de búsqueda e instrucción; y enlace entre la educación universitaria y media por una parte y con la educación de adultos por el otra" (p. 88-89).

Evidentemente, con la masificación vanguardista y la expansión del desarrollo económico, estas disparidades salen a la zona de las operaciones, complicadas además por sus variadas

locuciones según el modo corporativo creciente. De la misma manera, cada una de éstas origina numerosos tipos de compañías y un concreto orden de sus enlaces internos y conexiones con el entorno exterior. Esto significa que crean diversas reparticiones de responsabilidad y superestructuras costumbristas de la organización, que se convierten, según contextos nacionales, en trayectos históricos y economías políticas imperfectas.

La primera aproximación radica en una focalización de economía política que pretende puntualizar las técnicas propias a partir de su estado de desnacionalización. Proporcionado como resultado del paralelismo de subsidio particular dentro del gasto total en Educación Terciaria y el equilibrio de registro privado dentro del registro nacional en programas 5A según la Clasificación Internacional normalizada de la Educación (ISCED). Una vez definido el lugar de dichos regímenes (para los cuales consta información estadística semejante), se examinará la repercusión que sobre la idea municipal de la universidad tiene su localización en este mapa del privatismo.

Educación Universitaria en América Latina y el Caribe

En la exploración del desarrollo y la ecuanimidad, ningún país puede desconocer la Educación Superior. A través de ésta, una nación crea personal capacitado y edifica la aptitud para forjar discernimiento e invención, lo que a su vez estimula la producción y la progresión económica. Dado que la adquisición de destrezas acrecienta la productividad y el ingreso deseado de las personas, un eficiente régimen educativo es la plataforma para alcanzar un mayor equilibrio y bienestar compartido a nivel social. Concretamente, en las colectividades diferenciadas por una constante y honda discrepancia, la educación de calidad puede proceder como ‘el gran igualador’, el componente concluyente para obtener la igualdad de congruencias y la expectativa máxima de los padres que anhelan un futuro prometedor para sus descendientes.

Tres elementos significativos, que deben caracterizar la Educación Superior en América Latina y el Caribe, son: eficacia, variedad y legitimidad. Un buen método de a de brinda calidad, diversidad y equidad para explotar la capacidad de los alumnos, teniendo en cuenta sus destrezas congénitas, estimulaciones, ambiciones y capacitación académica cuando concluyan la Educación

Media. Puesto que las personas no concuerdan en estos aspectos y supuesto que la economía precisa múltiples clases de destrezas, una acogida diferente requiere que los estudiantes elijan la mejor opción. Así, un sistema de Educación Superior capacita tanto a ingenieros como a técnicos y, también, a economistas como al personal administrativo.

“La universidad, a lo largo de su historia, se basa en la creencia de que la búsqueda del conocimiento y el uso libre de la razón son las mejores bases para la edificación de la sociedad humana. Por eso la universidad busca preservar el conocimiento acumulado por la humanidad y esa creencia es la base de su intervención en el presente y de la aceptación de los interrogantes del futuro. Si desplazáramos la experiencia de la universidad – la búsqueda siempre histórica de más conocimiento– del lugar central por ella ocupado y entronizáramos otras instituciones, credos religiosos, partidos políticos, corporaciones nacionales o multinacionales, otro sería nuestro rumbo civilizatorio. La universidad forma, no solo informa. Esa es la diferencia entre ella y los otros actores de Educación Superior que aparecieron en el escenario. La universidad educa y debe siempre formar una ciudadanía plena, con visión mundial y compromiso local. Ese es el camino para enfrentar el obscurantismo, la intolerancia y la violencia. La universidad es una fuerza civilizatoria y la razón que ella defiende es lo que hace legítima la creencia de que hombres y mujeres podemos aspirar a construir nuestro destino de forma autónoma como individuos y como sociedades. El saber diverso y fecundo que acogemos y desarrollamos en la universidad, al formar personas, fortalecer valores y producir conocimiento es esencialmente un proceso de humanización indispensable en la lucha siempre renovada en contra de la miseria económica y cultural. Por eso, no anteveo el fin de la universidad, sino su renovación, para enfrentar el mayor desafío: una educación calificada, relevante, inclusiva y socialmente referenciada para todas y todos” Ana Lucia Gazzola, 2020 (<https://www.iesalc.unesco.org/2021/10/18/educacion-superior-en-america-latina-y-caribe-presente-y-futuro/>).

La Transformación del Pasado y Futuro de la Educación Superior

Puesto que el avance tecnológico perturba la organización de los cargos y las carreras universitarias, es necesario que las personas opten por un empleo único para toda su vida.

existencia. Por tanto, ciertos programas de capacitación superior tal vez tengan que reducirse y sistematizarse, y las obligaciones profesionales tal vez necesiten reestructurarse para propiciar evoluciones entre diversas especializaciones.

Los graduados en Educación Superior alcanzan a conformar su potencial productivo si su medio se lo consiente. Una muestra de esto es el caso de alguien que posee un compañero que se tituló en biología molecular en uno de los más prestigiosos organismos de exploración de Estados Unidos y, posteriormente, adquirió una posición postdoctoral en otra entidad de similar calidad, Una vez aquí, cuando intentó ejecutar ensayos afines a los que hacía en Estados Unidos, no consiguió los recursos necesarios a causa de las restricciones económicas.

Cuando éste graduado intentó descargar suministros científicos existentes en la web, la conectividad fue muy lenta y, al mismo tiempo, su entidad exigía contrato a varias revistas indexadas. Así mismo, descubrió que las expectativas más bajas de algunos colaboradores eran nocivas para la integridad de la institución. Como consecuencia, al poco de retornar a su nación, comprobó el desplome de su producción a pesar de que su nivel de preparación no parecía haber cambiado.

Por tanto, el mensaje para el diseñador de la estrategia en la región es que la capacitación del talento humano competente no es suficiente para acrecentar la productividad, el desarrollo y la imparcialidad, a menos que encuentre un ambiente propicio.

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Marco Teórico y Metodológico

Para el estudio y análisis metodológico de la presente investigación, deben tenerse presente los siguientes temas o contenidos, que ayudarán a su elaboración clara, precisa y concisa. A partir del estudio sobre la Educación Superior y el perfil académico-profesional de los profesores, se analizan los desafíos que se plantean en la actualidad. Tras la elección del objeto de estudio, se plantea la investigación sobre el profesorado universitario y su valoración.

Tras el análisis de las diferentes concepciones sobre el perfil docente, y después de un estudio sobre la formación del profesorado universitario y el rol del docente en las universidades, se ha elegido el primer tema.

El marco teórico del perfil profesional del profesorado para el ejercicio de la actividad académica universitaria ha ocupado un lugar significativo en las Instituciones de Educación Superior en la República Dominicana, por lo que el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología dio a conocer los retos y desafíos de su plan decenal (Silié et al, 2004).

Imbernón (2010) manifiesta: que la formación es “el proceso que mejora los conocimientos referentes a las estrategias, la actuación y las actitudes de quienes desempeñan su profesión (o la desempeñarán, en el caso de la formación inicial)” (p. 589).

El profesor Miguel Ángel Zabalza (2007) propone que “la idea de formación puede entenderse desde dos perspectivas distintas, basándonos en un doble peligro de desviación de sus fines formativos” (p. 41-42) a saber:

- “Formar = modelar. Desde esta perspectiva se orienta la formación a “dar forma” a los sujetos. Se les forma en la medida en que se les modela, se les convierte en el tipo de producto que se toma como modelo: el perfil profesional, el puesto de trabajo a desempeñar, la demanda manifestada por el empleador, el estilo habitual de las personas que se ocupan de esa función,

las exigencias de la normativa. Siempre es algo externo lo que marca la identidad (en este caso el resultado de la formación) que se pretende “modelar” en los sujetos que se forman. El éxito de la formación radica justamente en que hayamos conseguido alcanzar el máximo de matices del modelo pretendido”.

- “Formar = conformar. Desde esta otra perspectiva se trata de lograr que el sujeto acepte y se conforme con el plan de vida y de actividades para el que se ha formado. El proceso de homogeneización, las condiciones que actúan desde el puesto de trabajo, la presión de los empleadores le lleva a uno a tener que “conformarse”. Al final, se acaba asumiendo ese sentimiento de renuncia a sí mismo que se concreta en renunciar a cualquier idea propia, a la autonomía y a la crítica, aceptando una obediencia pasiva y, en el peor de los casos, agresiones a tu propia integridad moral”.

Por su parte, Marcelo (1993) define la formación como desde la perspectiva docente como: “El campo de conocimientos, investigación y propuestas teóricas y prácticas que, dentro de la didáctica y la organización escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores en formación o en el ejercicio de la enseñanza superior implican experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, que les permiten intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículo y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación” (p.183).

Zeichner (1983): utilizaba el concepto de paradigma de formación de profesorado para referirse a “una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los docentes y su formación, que conforman unas características específicas en la formación del profesorado”. A continuación, en base a la clasificación de este autor, citaremos brevemente los diversos paradigmas en la formación del profesorado (Zeichner, 1983; Marcelo, 1989; Grijalvo, 2000; García Valcárcel, 2001; Casado Romero, 2010):

“Paradigma conductista o comportamental, que implica una concepción técnica de la formación docente. Bajo esta perspectiva, la formación se concibe como entrenamiento y repetición. Es una orientación técnica que concibe al rol de profesor bajo la metáfora de ejecutor o aplicador de

aquellos objetivos de entrenamiento garantizados por su valor como predictores de rendimiento. El ejemplo más típico de este paradigma es el CBT (Competency-Based Teacher Education), es decir, la formación del profesorado basada en competencias. - Paradigma personalista o humanista, resalta la cualidad como persona del docente” (ibídem, 1983, p. 3).

El modelo personalista-humanista sobresale en la conducción del docente como persona. En este sentido, el autoconcepto es esencial. En dicho paradigma deben entenderse considerarse que la creencia en sí mismo y en su propia conducta son relevantes. La primordial estrategia en este enfoque es el diálogo y el intercambio de opiniones entre sujetos.

Los programas de formación han de perseguir que los catedráticos consigan elevados niveles de empatía, conveniencia y consideración positiva: lo más significativo es el autodescubrimiento, como requisito para el conocimiento personal de uno mismo.

El modelo acostumbrado de oficio reflexiona la instrucción como una labor, y al educador como sujeto competente en la técnica y el arte. En este modelo de alineación del catedrático se produce una evidente disgregación entre la pedagogía (teoría y práctica de la enseñanza), de forma que la experiencia se constituye en el mecanismo esencial. El profesor asimila por ensayo y error. Se supone que cualquier profesor puede ejercer su ocupación sin ningún tipo de adiestramiento adelantado, aunque debe reflexionar sobre cómo llevar a cabo su misión de enseñar.

En el modelo crítico o reflexivo, el docente debe recapacitar sobre cómo lleva a cabo su actuación docente. Implica la indagación y meditación sobre su adecuada experiencia profesional. El trabajo didáctico radica en suministrar a los profesores las capacidades pensativas y los métodos de resolución de dificultades, mediante los cuales puedan analizar los conflictos y dificultades que surgen y apropiarse de las resoluciones más convenientes.

Tras considerar las diversas concepciones o modelo de alineación del docente, cabe concluir que la concepción de la formación de este profesional no es unívoca, ya que existen desiguales opiniones sobre las personas en formación para ser profesores, sobre las particularidades de su formación y sobre otros aspectos en torno a esta temática (Marcelo, 1993).

La formación necesita tiempo y envuelve -sobre todo- una permuta: obviamente, las permutas son lentas. Según Ferreres (2001), las Facultades que estudian el tema han de optar resolutivamente por ‘prometer’ tiempo al claustro para su alineación, ya que ésta no puede ser una acción ocasional o puntual, sino que ha de ser prolongada. Además de ello, la alineación indestructible del maestro exige un clima de contribución: la formación propia debe ir combinada con el compromiso colaborativo. Ello exige un tipo de formación propia que ha de ser combinada con la participación de otros profesores (Delgado Benito, 2013).

Esta formación exige una disposición hacia la reflexión, combinada con la participación (mediante estudio de casos, grupos de discusión, lecciones, compromiso en grupo, contextos críticos, etc.). Requiere, también, un esfuerzo examinador de la formación y una observación de la experiencia profesional desde supuestos filosóficos y actitudinales.

Por otra parte, Marcel (2006) contribuye un atrayente decálogo de elementos en los que debe asentarse la alineación del docente de instituciones terciarias que se señalaremos a continuación:

- “institucionalidad;
- compromiso;
- diversidad,
- continuidad;
- transparencia;
- integración;
- racionalidad;
- flexibilidad;
- responsabilidad;
- participación;
- excelencia” (p. 28-30)

La consideración de la historia de la Educación Superior nos indujo a realizar un estudio de carácter científico sobre el tema ‘La Educación Superior en la República Dominicana y Perfil Académico-Profesional de sus Profesores’. Tomaremos los últimos cinco años 2010-2015 para dicho estudio. Para llevarlo a cabo, procedimos a investigar en las bibliotecas internacionales a través de la web y en las bibliotecas del país. Hasta este momento, no existe ninguna investigación de carácter científico y docente relacionada con este tema, ni ningún estudio sobre nuestro campo de estudio.

Rodríguez, (2007) se plantea la siguiente cuestión: “¿Es posible reunir en un solo perfil profesional las competencias del profesorado universitario que satisfagan las actuales demandas de la sociedad del conocimiento? Pero, en realidad, detrás de esta pregunta surgían otras, tales como:

1. ¿Cómo ser un profesor o profesora ‘profesional’?;
2. ¿Qué competencias pueden ser valoradas y desarrolladas en el profesorado universitario?;
3. ¿Cómo evaluar al profesorado universitario?;
4. ¿En qué medida los sistemas universitarios tienen explícito un modelo de evaluación coherente con su visión de profesor profesional?” (p.129)

A continuación, se muestra una reflexión acerca del marco metodológico sobre la investigación ejecutada, emplazando la base cognoscitiva que ha especializado al conocimiento derivado en este compromiso. A partir esta representación, la investigación ha pretendido tomar como referencia un estudio que realizó Saravia (2004) para: plantear el estudio inicial; escudriñar en el contexto dominicano y las exigencias que demanda en una nueva etapa de progreso occidental y de globalización.

Con el propósito de asimilar el tema del perfil profesional de los docentes y contribuir de manera significativa al progreso del profesorado de las universidades de la República Dominicana,

se prefirió llevar a cabo una investigación enfocada en la representación del profesorado. La excelencia de ésta se halló en su perfil profesional, más que en la estimación de su competencia o en la complejidad de su perfeccionamiento.

Tal como se señala Saravia (2004), se utilizó una metodología empírico-analítica, fija en el ejemplo práctico de proporción de números para elaborar una tesis por encuesta: por lo que se caviló en esta investigación sobre un bosquejo análogo durante la fase guía-empírica o real, encontrándose favorable seguir con la tesis por encuesta y, asimismo, emplear una metodología adicional que corregía, por un lado, el desasosiego de quien investigaba y, por otro, colocaba la cualidad de la investigación de cara al interés del nuevo conocimiento.

Aspectos Básicos Metodológicos

Para la recogida de información, se utilizan datos pertenecientes a los relatos de los trabajos pedagógicos ejecutados por itinerario universitario y la base informatizada del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT) de la República Dominicana, todo ello extraído de las siguientes bases de datos:

- profesorado universitario por curso académico adscrito a las universidades;
- docentes con formación certificada desde 2010 hasta el 2015;
- recogida de información sobre investigación de todas los cursos de formación de carácter frecuente por materia universitaria, conteniendo información sobre demanda de formación;
- profesor novel y profesorado instructor.

Además, se van a usar tres tipos de técnicas e instrumentos para la recogida de estos datos, a saber: cuestionarios, entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

Los cuestionarios serán aplicados a los docentes seleccionados en la muestra: la selección de los entrevistados se hará en base a su conocimiento y aptitud sobre la temática específica. Se ejecutará de modo deliberado, instituyendo como discernimientos selectivos los subsiguientes puntos de vistas:

- alta contribución en acciones formativas, habiendo obtenido título en las mismas;
- asignación a distintos campos de conocimiento;
- enseñanza en diferentes diplomaturas;
- práctica educativa en la universidad.

Utilizaremos la técnica de la entrevista entre los docentes y los discentes, con la finalidad de obtener datos que nos permitan entender la realidad existente entre unos y otros: para esto utilizaremos una serie de temas importantes, los cuales nos arrojarán los resultados de la investigación deseados.

Particularizaremos qué campos de análisis se definirán como oportunos en relación con cada compuesto implicado en la investigación: para esto, seleccionaremos una serie de elementos y características importantes en los ámbitos educativos, los cuales nos arrojarán los resultados verídicos de lo que pudiera darse entre estos dos actores del proceso de la Educación Superior, como son los docentes y los discentes. A continuación, se convocará a los participantes seleccionados: se concretará un número de miembros entre seis y ocho, lo cual accederá una verificación admisible de las correlaciones. Un total de 40 estudiantes participarán, finalmente, en los cinco grupos de discusión que se realizarán.

El grupo de discusión será coordinado por dos personas. la investigación se ubicará dentro del modelo que defiende el uso combinado de la técnica de entrevistas en profundidad y de grupos de discusión, además de cuestionarios que aplicaremos a profesores y alumnos de las diferentes áreas de las instituciones de Educación Superior. La aplicación se realizará a través de las técnicas.

Hipótesis

La hipótesis de esta investigación, que tratamos de demostrar, Educación Superior en la República Dominicana y el perfil académico-profesional de sus profesores inciden de manera significativa en su valoración y competencias.

Estudio Descriptivo

En función de los discernimientos mencionados, se ha realizado un total de 467 cuestionarios a docentes de las diferentes áreas de conocimiento y se han llevado a cabo 20 entrevistas en profundidad a profesores con cargos relevantes y significativos que nos puedan aportar resultados fiables, así como informaciones estratégicas e importantes: para esto, contamos con la participación de 10 mujeres y 10 varones. Estos resultados arrojan datos cuantitativos y cualitativos sobre la temática estudiada.

Una vez elegidos los docentes de las 48 universidades seleccionadas, se ha utilizado un listado de posibles preguntas y temas a tratar, que pueden formularse sin un orden estricto y que están en función de las respuestas de la persona entrevistada. Para el fiel cumplimiento de la veracidad de las informaciones obtenidas en las entrevistas, éstas se grabaron en audio (contando siempre con la aprobación de los participantes). Se tiene en cuenta la población total de docentes en el momento de realizar nuestra investigación, según los datos suministrados por el organismo rector de las instituciones de Educación Superior. Partimos aproximadamente de 6.000 docentes hasta el 2015. A partir de este dato, elegimos una muestra significativa que nos permitiese obtener datos relevantes con un mínimo error. A tal efecto, del total estudiantes registrados en el MESCYT se seleccionaron los que actualmente están cursando estudios en las diferentes instituciones superiores. La selección de los casos objeto de estudio se hizo por las propias universidades.

Plan de Muestreo

De una población de aproximadamente 6.000 docentes, se seleccionó una muestra de 467 profesores de distintas escuelas y Facultades, que son los que participan en la entrevista y que constituyen la muestra que, en base al procedimiento estadístico, es necesaria o requerida para hacer el análisis con el margen de error establecido en el diseño muestral. Ello hace que este estudio tenga relevancia y valga la pena por el aporte que haría a la sociedad y a la ciencia. De un total de 48 Instituciones de Educación Superior, se extrajo una muestra de universidades, entre ellas las más reconocidas. En algunas universidades sus profesores no están registrados (debido a diversos motivos tales como reducción de plantillas, finalización de contratos, traslados a otras universidades y hasta defunciones). Algunos de ellos ejercen su docencia hasta en tres y hasta cuatro instituciones de Educación Superior. El tamaño de la muestra se fija en un mínimo de 467 sujetos, que fueron elegidos a través de un muestreo probabilístico, tal como se indica seguidamente.

N	6.000	Tamaño de la población
P	0,5	Proporción de profesores universitarios que se supone que cuentan con el perfil adecuado
Q	0,5	Proporción de profesores universitarios que se supone que no cuentan con el perfil
Z	2,25	Nivel de confianza de 99,40% que representa 467 muestras extraídas de la población de 6.000 profesores
Error	0,05	Error de muestreo: diferencia máxima permitida entre el resultado de la muestra y el real de la población
N	467	

$$n = \frac{Z^2 N P Q}{e^2(N - 1) + P Q Z^2}$$

Para la selección de los docentes a entrevistar se tomó una muestra dependiendo del tamaño de la universidad, de acuerdo con la tabla siguiente:

Tabla 23*Selección de los docentes a entrevistar*

DOCENTES POR UNIVERSIDADES	Nº DE UNIVERSIDADES	PROFESORES POR CADA UNIVERSIDAD
Con menos de 500	38	38x2
Con 500 – 1000	5	5x10
Con 1001 – 1400	2	2x26
Con 1401 – 2000	2	2x50
Con 2001 y más	1	1x189
Total	48	467

Fuente: Elaboración propia.

En cada universidad se seleccionó un número de participantes de acuerdo con el de docentes, tal como figura en el cuadro anterior. La elección de los nombres concretos que han de intervenir se efectuará por insaculación (Scharager et al., 2001).

Este estudio descriptivo se desarrolló de manera escalonada, dado que cada instrumento ha sido consecuencia del trabajo diseñado en base a la recogida de información previa que habían aportado los propios participantes. Además, se tuvieron en cuenta las aportaciones del marco teórico. Para este estudio y análisis, se tomaron muestras que pueden variar según la extensión de las poblaciones que estudiamos, dependiendo del número de profesores que ha recibido formación certificada. No obstante, se puede aplicar la información obtenida al total de los miembros del personal docente e investigador (PDI) que ha recibido, al menos, una acreditación entre el periodo 2010-2015.

Se entiende por PDI los profesores e investigadores correspondiente a las diferentes clases competitivas actuales (Catedrático de Universidad, Profesor Titular de Universidad, Contratado Doctor, y Profesor Ayudante). Se incluyen, también, aquí viejas personalidades profesionales (Catedrático de Escuela Universitaria, Profesor Titular de Escuela Universitaria y Profesor Ayudante de Escuela o Facultad), así como el propio profesor en enseñanza o convenio por horas

de servicio. Para este estudio tomamos un muestreo estratificado en función de las categorías (Ávila Baray, 2006).

Temporalización del Estudio y Fases de la Investigación

Tras la identificación del problema, se procedió a llevar a cabo las fases sucesivas de la investigación: a tal efecto, el investigador realizó las actividades necesarias, junto con la colaboración de los participantes en las mismas.

Discusión y Elaboración de Conclusiones

La investigación concluyó con la realización de los siguientes supuestos:

- discusión de datos;
- descubrimiento de restricciones o limitaciones halladas en el estudio;
- proposición de futuras líneas de acción.

Recogida y Análisis de Datos

La recogida y análisis de datos de esta investigación se llevó a cabo a través de las fases siguientes:

- expedición de bases informatizadas en Excel y purificación de la matriz de datos;
- recogida de datos recopilados a través del estudio empírico;
- recodificación de variables en programas de Windows;
- análisis crítico y explicación sobre el conocimiento empírico;
- preparación de culminaciones o conclusiones y propuestas.

En este estudio se pretendió definir y delimitar los factores que influyen en la práctica docente universitaria, debido a la importancia que los docentes dan a la planeación, a la metodología que usan, a las estrategias discursivas de desarrollo temático, a las estrategias de interacción y a la evaluación del aprendizaje.

Al igual que en toda investigación, se trató de plantear un objetivo inicial que orientase todo el proceso a seguir. A tal efecto debe señalarse que nuestro propósito fue analizar la Educación Superior en la República Dominicana y el Perfil Académico-Profesional de sus Profesores, 2014 / 2015.

La base epistemológica en la que se fundamenta la siguiente investigación ha tenido su origen en el trabajo de Rodríguez (2007), basado en la publicación de Saravia et al (2004) que, para el desarrollo de un estudio empírico inicial, propone llevar a cabo las siguientes actuaciones: reflexión sobre el paradigma de aptitudes del profesor en el entorno regional; dificultades a las que se contraponen la civilización occidental en el momento actual; el hecho de la universalización; y contestación a los retos que plantea tal globalización.

El estudio por encuesta, que se lleva a cabo en esta investigación, puede definirse como de multimétodo (“blenden mixed method”), tal como lo denomina Bericat (1998). La composición metódica que este estudio profundo de investigación implica no sólo sirve para coleccionar referencias y revisarlas, sino que, con las metodologías utilizadas puede analizarse con espaciosidad y profundidad el criterio del mismo pedagogo sobre su esmero.

Para los resultados obtenidos mediante las entrevistas y el grupo de discusión, se prefirió tabular los resultados de la encuesta sin el software estadístico de SPSS

Bericat (1998), por su parte, expone sus conocimientos por las que la composición de la técnica o métodos no es posible desde un solo enfoque perfecto porque, según él, el universo social se percibe, a discrepancia del cosmo natural que se explica. indica, además: “No se puede admirar una sola pirámide mientras se desprecia a la otra. No se puede seguir observando el mundo mientras se asciende por una de ellas, al mismo tiempo que se ignora el horizonte que se divisa

desde la otra. Por último, no se puede seguir pensando que las pirámides están asentadas y se han construido con una arena diferente. Desde nuestra perspectiva, han crecido sobre un mismo desierto, sobre una misma ignorancia. Sus bases son muy amplias y están muy próximas, aunque es preciso reconocer que sus cimas son muy estrechas y distantes entre sí. De ahí que su completa integración no sólo sea prácticamente imposible, sino también dudosamente útil. Sin embargo, lo que sí parece útil y posible es servirnos de esta doble construcción para llegar más alto y ver más lejos” (p. 24).

El mismo autor (ibidem) llega a afirmar: “Aunado a lo anterior, un aspecto importante es la legitimidad de integrar ambos métodos, la cual depende, en primer lugar, de la intensidad del vínculo que se establezca entre los paradigmas y las técnicas de investigación: se puede sostener que, dada la selección de un paradigma, se está obligado a usar determinadas técnicas de observación, con una cierta orientación metodológica, y viceversa. Puede pensarse, también, que el nexo entre paradigma y técnica de investigación no es rígido y que, por tanto, la selección de uno no compromete necesariamente la selección de las otras ni de sus correspondientes orientaciones metodológicas” (p. 39).

El mismo autor sostiene que la integración de tales orientaciones metodológicas dependerá de la medida que se considere necesario mantener la coherencia.

Y sigue manifestando (ibidem): “El debate de la integración se presenta entre dos posturas opuestas: la epistemológica, que hemos denominado coherencia vertical y horizontal, y la técnica, en la que se relajan ambos criterios de coherencia. Metafóricamente expresada, la postura epistemológica sostiene que cada pirámide ha de utilizarse como una mole individual e indivisible, mientras que los defensores de la postura técnica creen que se pueden construir nuevos diseños de investigación tomando como material, con mayores o menores grados de libertad, bloques o partes de ambas pirámides” (p. 40).

Finalmente, sostiene este autor (ibidem) que la integración sólo puede ser resuelta metodológicamente previniendo de esta manera una predica ejemplar como un referente tecnológico: “Metafóricamente expresada, la defensa metodológica de la integración acepta la

posibilidad de construir diseños utilizando elementos de ambas pirámides, siempre y cuando la nueva construcción sea en sí misma coherente, es decir, disponga de una estructura propia que otorgue al edificio suficiente estabilidad y funcionalidad” (p.41).

Callejo (2001) indica: que “El grupo de discusión es una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés en un ambiente permisivo y no directivo, que lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas guiadas por un moderador. La discusión debe ser relajada, confortable y satisfactoria para los participantes, que exponen sus ideas y comentarios en común en un espacio vacío que se construye a partir del dialogo y la conversación. Esa técnica pertenece a la investigación cualitativa, y surge ante la importancia con la que se debe estudiar la perspectiva de los actores que forman parte de la realidad social, ya que en su manera de ver las cosas se construye lo real de esa realidad, y porque se debe conocer el lazo que vincula a los sujetos a determinados objetos, fenómenos o movimientos sociales. El grupo es el objetivo sustancial de la investigación social, ya que a través de éste se constituye el saber” (p.16).

Sin embargo, el citado autor (ibídem) testifica que el axioma del equipo de disputa se afronta a desemejantes significados, a saber: “El actual auge de la grupalidad se ha concretado en diversas prácticas que, por sus objetivos y desarrollos distintos, difícilmente cabe asimilar. Entrevista de grupo, grupo focalizado, nominales, de expertos, ‘delphi’ enfrentados, minigrupos, triangulares o de discusión se conforman como un catálogo abierto y continuamente renovado en programas y manuales de técnicas de investigación social referidas al grupo. Fuera del marco estricto de la investigación social, cabe destacar: grupos terapéuticos, de planificación, de sensibilización. Incluso bajo cada una de estas denominaciones se cubren prácticas frecuentemente diversas. Es lo que ocurre con el propio grupo de discusión, denominación que encierra una notable diversidad técnica” (p.16).

Los participantes en esta investigación se conocían, pero ignoraban que iban a coincidir en una discusión sobre opiniones relativas a un mismo tema: éste no era, precisamente, el de su propia especialidad, pero debían debatir sobre la condición del docente universitario y sobre su evaluación por la institución propia.

Por su complejidad, continuando con la descripción de esta técnica de investigación, se alude que, consigue ser estimada además un procedimiento de investigación, como la indagación de caso, el procedimiento étnico u otros. Callejo (2001) al respecto, explica los siguientes cinco pilares teóricos en los que se basa (p. 53):

- la fenomenología
- el análisis de discurso
- la sociolingüística
- el modelo dialógico
- la flexibilidad y el dialogismo”.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Análisis e Interpretación de Resultados Reflejados de la Investigación

En este apartado se presentarán cada uno de los tópicos correspondiente al cuestionario aplicado a los docentes de las diferentes universidades dominicanas, con sus respectivos análisis e interpretación de los resultados encontrados. Se reflejarán en tablas y figuras y se mostrarán las opiniones manifestadas en los foros de discusión. Entre la información que conviene señalar cabe mencionar: datos de identificación, valoración del perfil profesional, competencias de los profesores de Educación Superior en República Dominicana, valoración del perfil y competencias profesionales, pruebas y requisitos para la posición académica definitiva.

Datos de Identificación

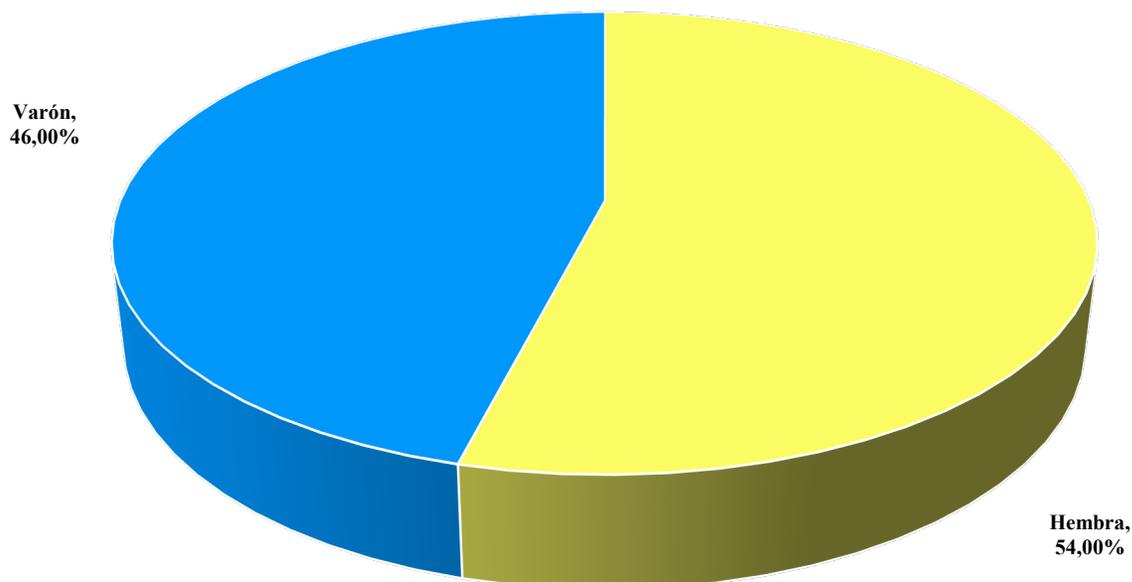
Como forma de describir las características generales que identifican a las personas que fueron entrevistadas, se muestran presentan los siguientes elementos: género de los entrevistados; ubicación geográfica de las universidades; sector al que corresponden las universidades; mayor nivel en el que imparten docencia los participantes; máximo nivel educativo alcanzado por ellos; Facultad a la que corresponden; posición académica, definitiva o no; antigüedad como docentes; y estímulo al trabajo académico de los mismos.

Género de los Entrevistados

Como los entrevistados fueron seleccionados de manera aleatoria, según fueran ingresando a las aulas o a los lugares dentro de las universidades donde previamente habían acordado con los entrevistadores, su distribución por sexo corresponde a la disposición de estos tal como respondieron al cuestionario. En ese sentido, el 54,00% resultó ser femenino y el 46,00% masculino (*Figura 7*).

Figura 7 Identificados por género

Identificados por género



Fuente: Elaboración propia

Ubicación Geográfica de las Universidades

La mayoría de las universidades de la República Dominicana se localizan en la ciudad de Santo Domingo de Guzmán, capital de la República, incluyendo las Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), la cual concentra más del 40% de los estudiantes y cerca del 80% de profesores de país que imparten docencia a nivel superior. Por tal razón, cerca del 90% de los entrevistados pertenece a las universidades que aparecen en la capital; el resto estaban realizando este tipo de actividad en universidades ubicadas en otras provincias del país.

Sector al que Corresponden las Universidades

De acuerdo con el tipo de centro educativo superior, las entrevistas realizadas estuvieron distribuidas de la siguiente manera (*Tabla 26*)

- a) públicos 46,73%, de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).
- b) privados subvencionados, 38,00%.
- c) privados no subvencionado, 6,36%.
- d) otros tipos de centros, 8,91%.

Tabla 24

Nivel educativo por centros y provincias.

IDENTIFICACIÓN	GENERO		
	Mujer	Varón	Total
Entrevistas	297	253	550
Porcentajes	54,00%	46,00%	100,00%
PROVINCIA			
Azua	3,03%	1,98%	2,55%
Barahona	2,36%	3,56%	2,91%
Moca	0,34%	0,00%	0,18%
Peravia	1,01%	2,37%	1,64%
San Cristóbal	3,70%	3,16%	3,45%
Santo Domingo	89,56%	88,93%	89,27%
TOTAL	100,00%	100,00%	100,00%
TIPO DE CENTRO			
Público	48,82%	44,27%	46,73%
Privado (subvencionado)	40,40%	35,18%	38,00%
Privado (no subvencionado)	3,37%	9,88%	6,36%
Otro tipo	7,41%	10,67%	8,91%
TOTAL	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: elaboración propia

Mayor Nivel en el que Imparten Docencia

A cada entrevistado se le preguntó sobre el mayor nivel en el que imparte docencia entre los programas que ofrece la universidad donde se le hizo la entrevista. Según sus respuestas, los niveles se distribuyeron de la siguiente manera (Tabla 27):

- a) licenciatura: 55,15%;
- b) maestría: 44,85%;
- c) profesional asociado: 6,87%;
- d) otros niveles: 11,16%.

Máximo Nivel Educativo Alcanzado

Los entrevistados respondieron sobre su máximo nivel de estudios alcanzado, como se observa en la siguiente (tabla 27), más del 52% manifestó que había realizado estudios a nivel de maestría; un 24,18%, que había estudiado hasta el nivel de postgrado; y un 6,91% había obtenido un doctorado. El resto llegó a licenciatura o no especificó su nivel máximo educativo alcanzado.

Tabla 25*Nivel educativo por centros*

IDENTIFICACIÓN	GENERO		
	Mujer	Varón	Total
Nivel del (los) programa (as) en los que más participa			
Licenciatura	49,61%	47,17%	55,15%
Maestría	41,34%	35,38%	44,85%
Profesional asociado	3,54%	10,85%	6,87%
No Especificó	5,51%	6,60%	11,16%
TOTAL	100,00%	100,00%	100,00%
Máximo de estudios obtenidos			
Licenciatura	10,77%	11,46%	11,09%
Maestría	55,56%	48,62%	52,36%
Postgrado (especialidad)	26,26%	21,74%	24,18%
Doctorado (especifique)	3,37%	11,07%	6,91%
No Especificó	4,04%	7,11%	5,45%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia

Facultad a que Corresponden los Entrevistados en la Universidad

En lo que respecta a la Facultad a que corresponden los entrevistados dentro de las universidades incluidas en el levantamiento de los datos, los mismos se distribuyen como se indica en el siguiente esquema:

- a) Facultad de Humanidades 18,18%

b) Facultad de Ciencias	17,09%
c) Facultad de Artes	8,91%
d) Facultad de C. Económicas y Sociales	15,64%
e) Facultad de Educación	15,27%
f) Facultad de Ingeniería y Arquitectura	7,64%
g) Facultad de Ciencias de la Salud	12,18%
h) Facultades Agronómicas y Veterinarias	2,18%
i) No especificada	2,91%

De acuerdo con las categorías jerárquicas en las universidades, los entrevistados estuvieron clasificados como se indica a continuación:

- a) Rector o Vicerrector, representaron un 0,55%
- b) Profesor/a, constituyeron el 85,27% de la muestra
- c) Director/a de Escuelas, alcanzaron un 4,73% de los entrevistados
- d) Profesor ayudante, fue un 4,73%
- e) Otra categoría, como profesores contratados, jubilados, u otros, apenas un 0,55%
- f) No especificado, correspondió a un 4,18%

Posición Académica Definitiva o No

El 67,82%, respondió que su posición académica era definitiva; el 16,91% dijo que no; y un 15,27% no especificó la misma (*Tabla 28*).

Tabla 26*Datos de identificación por Facultad, sector y posición académica.*

Facultad de adscripción:	GENERO		Total
	Mujer	Varón	
Facultad de Humanidades	20,20%	15,81%	18,18%
Facultad de Ciencias	16,50%	17,79%	17,09%
Facultad de Artes	10,77%	6,72%	8,91%
Facultad de Económicas y Sociales	12,46%	19,37%	15,64%
Facultad de Educación	18,86%	11,07%	15,27%
Facultad de Ingeniería y Arquitectura	4,38%	11,46%	7,64%
Facultad de Ciencias de la Salud	12,46%	11,86%	12,18%
Facultades Agronómicas y Veterinarias	2,36%	1,98%	2,18%
No Especificado	2,02%	3,95%	2,91%
Total	100,00%	100,00%	100,00%
Sector de opinión			
Rector o Vicerrector	0,00%	1,19%	0,55%
Profesor/a	89,90%	79,84%	85,27%
Director/a	5,05%	4,35%	4,73%
Profesor ayudante	2,02%	7,91%	4,73%
Otro sector	0,67%	0,40%	0,55%
No Especificado	2,36%	6,32%	4,18%
Total	100,00%	100,00%	100,00%
Posición académica definitiva			
Si	71,04%	64,03%	67,82%
No	16,84%	17,00%	16,91%
No Especificada	12,12%	18,97%	15,27%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia

Antigüedad en Servicio Como Docentes

Los entrevistados respondieron a la pregunta sobre su antigüedad en servicio como docente a nivel universitario y, de acuerdo con sus respuestas, los mismos quedaron distribuidos de la siguiente manera (Tabla 29):

- a) Menos de 5 años, un 12,55%
- b) De 5 a 10 años, un 25,82%
- c) De 11 a 15 años, un 28,91%
- d) Más de 16 años, un 28,91%
- e) No Especificado, un 3,82%

Tabla 27

Datos de identificación por antigüedad, estímulo al trabajo académico

Años de antigüedad como profesor(a) universitario	GENERO		Total
	Mujer	Varón	
Menos de 5 años	15,15%	9,49%	12,55%
De 5 a 10 años	23,57%	28,46%	25,82%
De 11 a 15 años	32,32%	24,90%	28,91%
Más de 16 años	25,93%	32,41%	28,91%
No Especificado	3,03%	4,74%	3,82%
TOTAL	100,00%	100,00%	100,00%
Estímulos al trabajo académico de los que dispone			
Becas al desempeño	45,79%	37,15%	41,82%
Becas para la investigación científica'	11,78%	11,46%	11,64%
Otros indicar	18,18%	18,18%	18,18%
No Especificó	24,24%	33,20%	28,36%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia

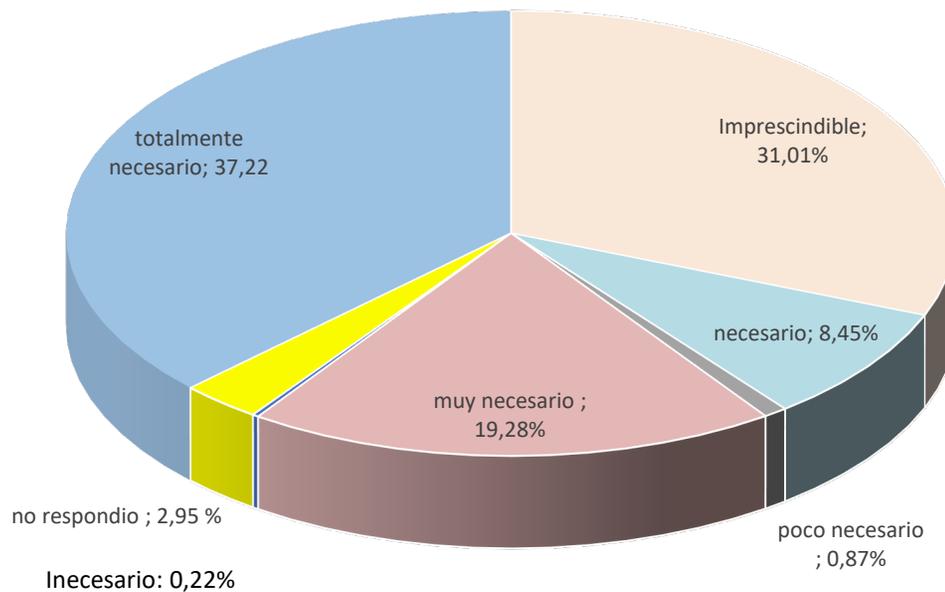
Estímulo al Trabajo Académico

En lo relativo a este atributo, los docentes universitarios respondieron que un 41,82% recibían becas en base a su desempeño; un 11,64% podrían obtener becas para investigaciones científicas; un 18,18% expresó que existía la disponibilidad de otro tipo de incentivos para los docentes; y un 28,36% no especificó.

Valoración del Perfil y Competencias Profesionales para la Posición Académica

Esta sección describe lo que los entrevistados expresaron sobre su valoración del perfil y de las distintas competencias profesionales, científicas, técnicas, sociales y personales, para ocupar una posición académica definitiva que les permita impartir enseñanza a estudiantes de nivel superior en las universidades de la República Dominicana.

A nivel general, las respuestas quedaron distribuidas como se indica en la siguiente *Figura N°8*: Un 31,01% dijo que estos elementos son imprescindibles; un 37,22%, que son totalmente necesarios; y un 19,28%, que son muy necesarios. Los porcentajes acumulados de docentes que respondieron a estas tres categorías en todas las preguntas incluidas en el cuestionario de levantamiento de los datos ascendió a un 87,51%; apenas un 9,32% entiende que es necesario o poco necesario; y un 0,22% lo considera innecesario (figura 8).

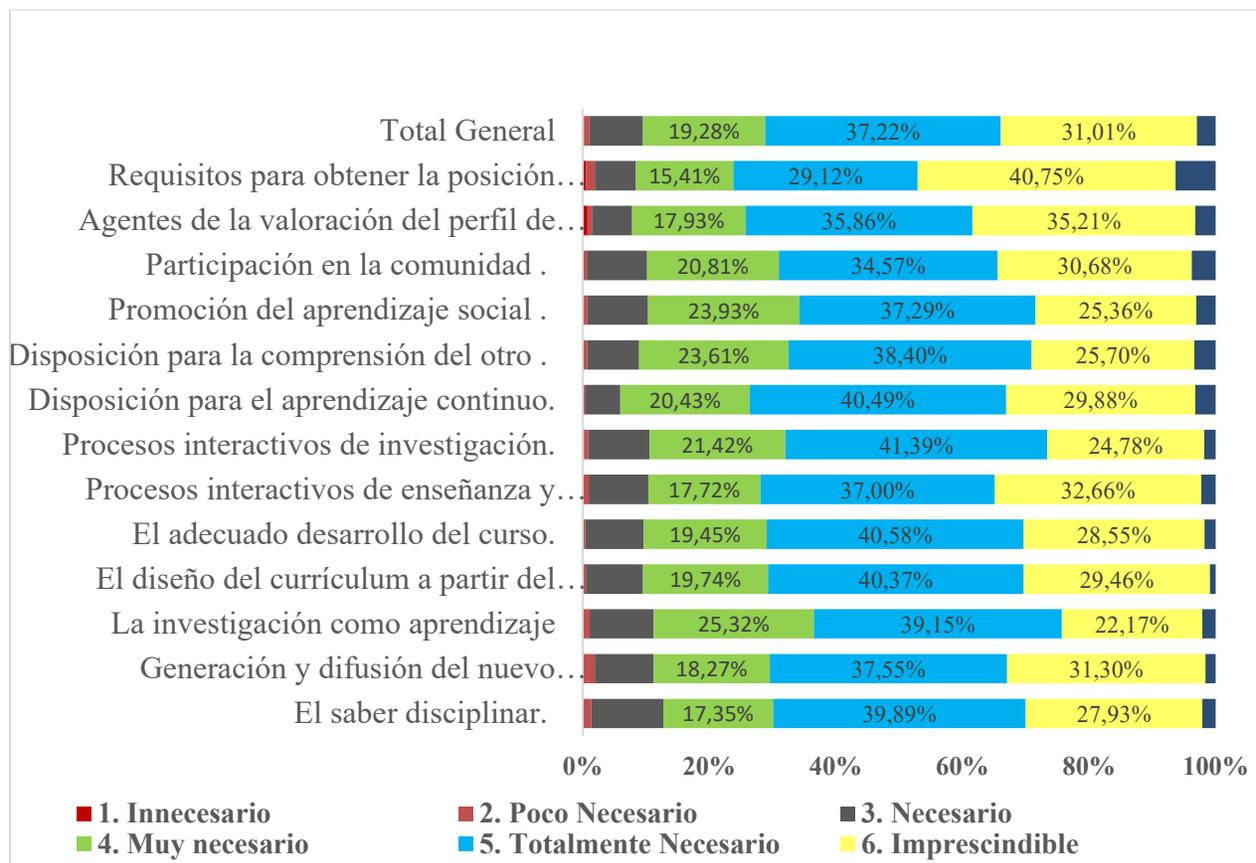
Figura 8*Competencia de saber disciplinar del profesor*

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la distribución de los entrevistados, según su valoración conjunta del perfil y de las competencias científicas, técnicas, sociales y personales, la gran mayoría de los docentes entrevistados entiende que todos los elementos contemplados en esta sección son imprescindibles, totalmente necesarios o muy necesarios; una baja proporción los considera innecesarios, poco necesarios o simplemente necesarios. Estas respuestas de los docentes entrevistados dejan claramente expresado que para formar parte del cuerpo docente de una universidad se requiere una serie de cualidades para una educación de alta calidad: para ello, no solamente se les requiere de conocimientos, sino también de ciertas aptitudes que les permitan entender, orientar, compartir, disciplinar, respetar y hasta soportar a los estudiantes.

Figura 9

Valoración porcentual del Perfil profesional mediante la competencia científica

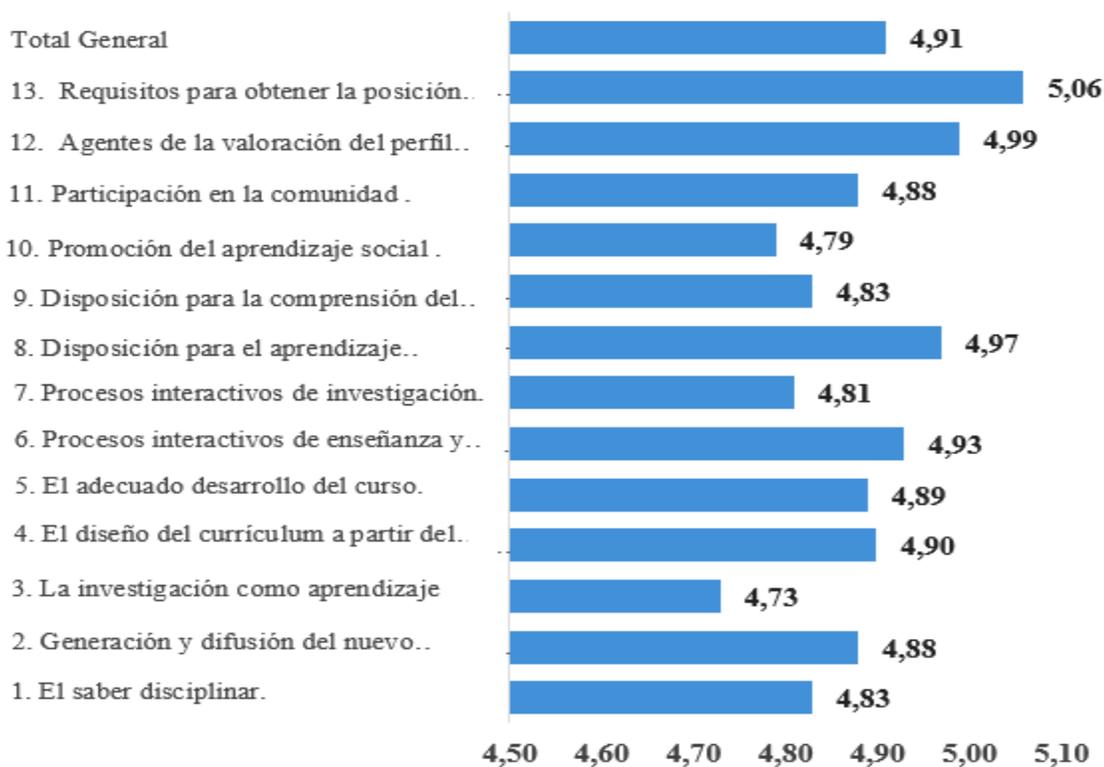


Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la distribución de los entrevistados según su valoración del perfil de los docentes y las competencias científicas, técnicas, sociales y personales, como elaboró una escala de 1 a 6. La valoración media fue de 4,91 sobre 6, lo que expresa que, en sentido general, los profesores deben tener y exhibir una conducta profesional, personal, social y psicológica que les permita una buena relación y comunicación con los estudiantes (Figura 10).

Figura 10

Media de valoración sobre el perfil profesional y las competencias, científicas de los docentes.



Fuente: Elaboración propia

Valoración Sobre el Perfil y Competencias de los Docentes, Según Características Seleccionadas

Por considerar importante el conocimiento de la valoración general de los entrevistados de acuerdo con los distintos grupos en los cuales fueron clasificados, se incluye la siguiente *tabla N°30 (I)*. En ésta se puede observar que en universidades ubicadas en las provincias Azua y Moca la valoración de este indicador fue mucho mayor, superando el 90% de respuestas la valoración de ‘muy necesario, totalmente, necesario o imprescindible’. Entre las ubicadas en Barahona este porcentaje apenas alcanzó el 72,26%. En las ubicadas en las demás provincias donde se entrevistó a parte de los docentes el porcentaje estuvo entre 83 y 88%.

Este nivel de valoración sobre el perfil y las competencias de los docentes, en las mujeres resultó superior al que expresaron los hombres. De igual manera, los entrevistados en la universidad correspondiente al sector público, en general, expresaron una valoración menor de estos atributos. Fue menor en los centros de enseñanza a nivel superior privados subvencionados y privados no subvencionados.

Los que imparten docencia en programas dirigidos a estudiantes licenciatura tienen menor nivel de valoración que los que participan a nivel de maestría o de profesional asociado. En este mismo orden, los que sólo han alcanzado un nivel educativo de licenciatura, Postgrado - especialidad- o maestría tienen una valoración, del perfil y de las competencias de un docente, menor que los que han logrado estudios a nivel de doctorado. Esto último indica que la visión de los docentes sobre el perfil y las competencias que debe tener un profesor para enseñar a nivel universitario difiere poco según el tipo de universidad pública, el nivel de los programas que imparten y el nivel educativo alcanzado.

Tabla 28 (I)

Porcentaje general de valoración sobre el perfil y competencias de los profesionales, por provincias, género, centro, nivel de programas y escolaridad

Identificación	Poco Necesario	Necesario	Muy necesario	Totalmente Necesario	Imprescindible	No Respondió	Total
Provincias							
AZUA	1,76%	3,32%	14,52%	37,97%	38,80%	2,49%	100,00%
BARAHONA	1,99%	24,30%	25,93%	34,00%	12,33%	1,27%	100,00%
MOCA	0,00%	1,45%	33,33%	63,77%	0,00%	1,45%	100,00%
PERAVIA	0,97%	3,86%	16,59%	39,29%	28,02%	11,11%	100,00%
SAN CRISTOBAL	0,53%	6,03%	18,00%	40,66%	27,00%	6,94%	100,00%
SANTO DOMINGO	0,82%	8,27%	19,27%	37,07%	31,68%	2,71%	100,00%
Total	0,87%	8,45%	19,28%	37,22%	31,01%	2,95%	100,00%

Tabla 30 (II)

Identificación	Poco Necesario	Necesario	Muy necesario	Totalmente Necesario	Imprescindible	No Respondió	Total
GÉNERO							
Hembra	1,62%	8,10%	19,67%	38,25%	30,20%	2,73%	100,00%
Varón	1,90%	8,87%	18,83%	36,00%	31,96%	3,20%	100,00%
Total	0,87%	8,45%	19,28%	37,22%	31,01%	2,95%	100,00%
TIPO DE CENTRO							
Público	1,99%	14,74%	27,80%	33,84%	20,31%	1,97%	100,00%
Privado subvencionado	3,19%	4,27%	13,40%	44,45%	34,71%	2,16%	100,00%
Privado no subvencionado	29,83%	3,81%	12,69%	33,36%	41,25%	7,34%	100,00%
No Especificó	3,40%	2,67%	11,71%	35,72%	44,25%	4,95%	100,00%
Total	0,87%	8,45%	19,28%	37,22%	31,01%	2,95%	100,00%
Nivel del (los) programa (as) en los que más participa							
Licenciatura	1,87%	10,53%	22,78%	38,79%	23,61%	3,04%	100,00%
Maestría	2,30%	7,84%	17,68%	34,72%	36,33%	2,33%	100,00%
Profesional asociado	14,99%	7,52%	16,13%	46,42%	27,74%	1,73%	100,00%
No Especificó	18,52%	1,21%	10,33%	33,78%	48,31%	5,72%	100,00%
Total	0,87%	8,45%	19,28%	37,22%	31,01%	2,95%	100,00%
Estudios Máximo:							
Licenciatura	7,89%	9,28%	16,04%	38,11%	32,67%	3,04%	100,00%
Maestría	1,67%	9,01%	23,35%	37,92%	26,01%	2,54%	100,00%
Postgrado (especialidad)	3,60%	9,69%	15,22%	31,87%	39,13%	2,80%	100,00%
Doctorado (especifique)	12,65%	2,58%	11,50%	48,38%	34,62%	2,46%	100,00%
No Especificó	47,98%	3,35%	14,73%	38,36%	34,91%	7,92%	100,00%
Total	0,87%	8,45%	19,28%	37,22%	31,01%	2,95%	100,00%

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, los docentes de las Facultades de Humanidades, de Ciencias y de Educación también presentan una valoración general menor que los que pertenecen a otras Facultades. En los primeros la valoración no alcanza el 86,12%. Sin embargo, en los de Artes, Económicas y Sociales, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias de Salud, Agronómicas, y Veterinarias este indicador oscila entre el 87 y el 92%.

Un aspecto que llama la atención es que los entrevistados que tienen la función de Rector o Vicerrector, a pesar de que participaron muy pocos, expresaron una valoración general, del perfil y competencias que debe tener un docente, de apenas un 80,68%, cuando debieran ser, independientemente de la cantidad, quienes tuviesen un mayor nivel de exigencia sobre la calidad de los recursos humanos que imparten docencia a nivel universitario. Entre los que laboran como director de escuelas, profesor o profesor ayudante con otra categoría como docente, su valoración oscila entre 84 y el 95,5%.

Los que tienen una posición académica definitiva, lo que equivale a un contrato formal de su labor como docente, obtienen una valoración general, de los atributos que debe tener un profesor, muy superior a la de los que no tienen posición académica definitiva. La misma es de 91,66% y 82,80%, respectivamente.

La valoración de los docentes entrevistados, de acuerdo con los años de antigüedad como profesor universitario, es creciente a medida que el tiempo de servicio en esta función aumenta. Asimismo, la disponibilidad de estímulos por trabajo académico está muy relacionada con su valoración del perfil y de las competencias que debe tener un profesor universitario. En los que disponen de becas por el desempeño, su valoración fue de 90,92%; en los que disponen de becas para la investigación científica ascendió a 91,84%; y en los que disponen de otros incentivos, este indicador fue 95,26%.

Tabla 29 (I)

Valoración porcentual general de los entrevistados sobre el perfil y competencias de los profesionales

Facultad de adscripción:	Poco Necesario	Necesario	Muy necesario	Totalmente Necesario	Imprescindible	No respondió	Total
Facultad de Humanidades	4,79%	10,68%	22,90%	36,51%	25,55%	2,88%	100,00%
Facultad Ciencias	5,14%	9,80%	21,84%	34,25%	30,03%	3,25%	100,00%
Facultad de Artes	9,77%	5,02%	14,67%	39,31%	37,86%	1,84%	100,00%
Facultad de Económicas y Sociales	5,61%	6,63%	17,95%	41,13%	31,46%	1,77%	100,00%
Facultad de Educación	5,72%	10,58%	20,56%	36,43%	27,65%	3,60%	100,00%
Facultad de Ingeniería y Arquitectura	11,41%	9,78%	21,51%	33,54%	32,02%	2,25%	100,00%
Facultad de Ciencias de Salud	7,15%	5,91%	13,96%	42,55%	34,51%	2,24%	100,00%
Facultades Agronómicas y Veterinarias	39,73%	6,76%	21,01%	36,84%	32,13%	2,42%	100,00%
No Especificó	29,80%	4,17%	11,41%	23,46%	46,92%	12,95%	100,00%
Total	0,87%	8,45%	19,28%	37,22%	31,01%	2,95%	100,00%
Sector de opinión							
Rector o Vicerrector	1,45%	6,28%	14,98%	33,33%	32,37%	10,14%	100,00%
Profesor/a	1,03%	9,53%	20,97%	35,36%	30,30%	2,60%	100,00%
Director/a	18,44%	0,56%	7,01%	51,57%	39,80%	0,95%	100,00%
Profesor ayudante	18,34%	2,23%	8,64%	57,30%	29,49%	2,34%	100,00%
Otro sector	0,48%	14,01%	20,77%	34,78%	28,50%	1,45%	100,00%
No Especificó	20,73%	2,08%	11,22%	36,80%	37,43%	12,16%	100,00%
Total	0,87%	8,45%	19,28%	37,22%	31,01%	2,95%	100,00%

Tabla 31 (II)

Posición académica	Poco Necesario	Necesario	Muy necesario	Totalmente Necesario	Imprescindible	No respondió	Total
definitiva							
Sí	1,29%	4,96%	16,47%	40,44%	34,75%	2,70%	100,00%
No	5,16%	12,74%	21,45%	34,79%	26,55%	2,48%	100,00%
No Especificó	5,68%	19,11%	29,28%	25,69%	19,43%	4,54%	100,00%
Total	0,87%	8,45%	19,28%	37,22%	31,01%	2,95%	100,00%
Años de antigüedad como profesor universitario							
Menos de 5 años	6,93%	5,66%	15,07%	47,20%	27,18%	2,99%	100,00%
De 5 a 10 años	3,37%	13,13%	22,81%	34,58%	25,76%	2,44%	100,00%
De 11 a 15 años	3,03%	7,82%	19,05%	34,57%	34,50%	2,79%	100,00%
Más de 16 años	3,03%	6,54%	18,86%	37,99%	33,83%	2,29%	100,00%
No Especificó	22,71%	5,04%	14,15%	36,30%	31,82%	12,22%	100,00%
Total	0,87%	8,45%	19,28%	37,22%	31,01%	2,95%	100,00%
Estímulos al trabajo académico que dispone							
Becas al desempeño	2,09%	5,17%	18,72%	38,83%	33,37%	2,95%	100,00%
Becas para la investigación científica'	7,50%	4,60%	11,85%	39,14%	40,85%	3,19%	100,00%
Otros indicar	4,84%	1,90%	8,13%	48,87%	38,26%	2,40%	100,00%
No Especificó	9,18%	18,96%	30,17%	26,71%	18,98%	3,18%	100,00%
Total	0,87%	8,45%	19,28%	37,22%	31,01%	2,95%	100,00%

Fuente: elaboración propia

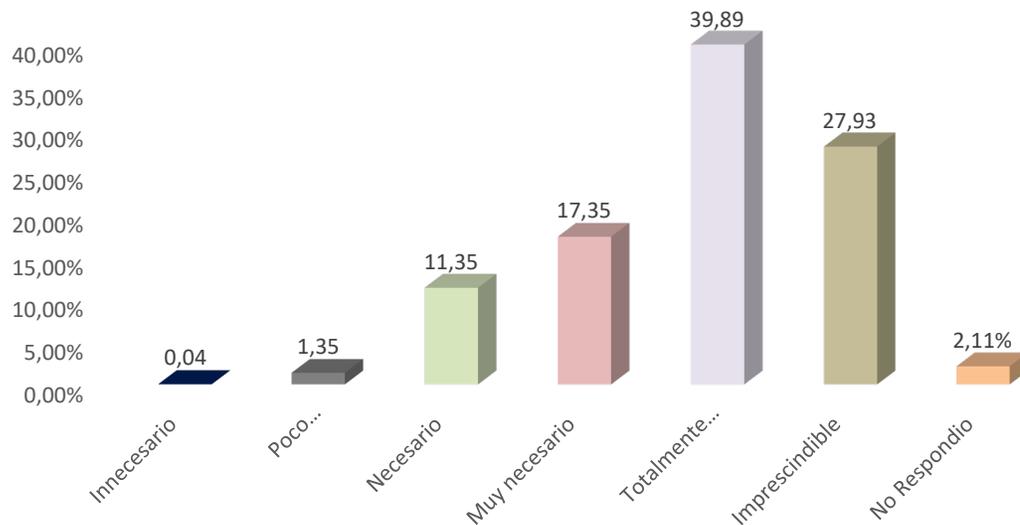
Valoración sobre el Perfil y Competencias de los Docentes, según Dimensiones y Características Específicas

Se describen, seguidamente, las correspondientes competencias

a)- El saber disciplinar

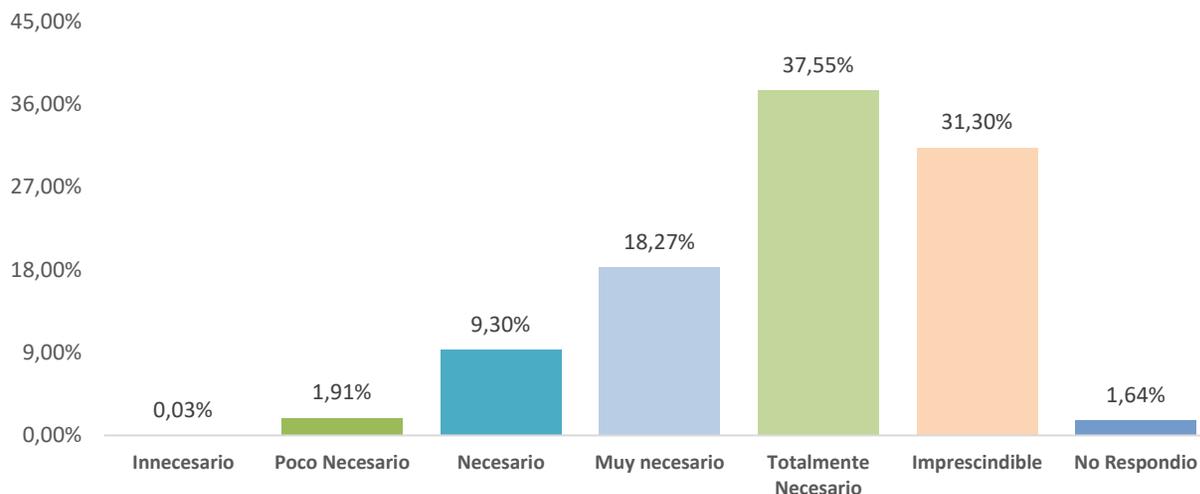
Ésta es una cualidad que el docente debe exhibir durante el proceso de docencia con los estudiantes. A pesar de que todos los elementos incluidos para medir la misma fueron valorados como necesarios, muy necesarios, totalmente necesarios o imprescindibles, los que fueron mencionados por los entrevistados con mayores frecuencias en esta categoría son (*Figura 11*):

- Identificación del origen y antecedentes históricos de su disciplina;
- definición de la evolución cronológica de su disciplina;
- explicación de las corrientes y escuelas;
- análisis del estado actual de la disciplina y de su proyección sobre la realidad;
- proyección del desarrollo futuro de la disciplina.

Figura 11*El saber disciplinar del profesor en su formación básica**Fuente:* Elaboración propia**b)- Generación de la formación competencial**

El perfil de competencias de los docentes universitarios también fue considerado por los entrevistados como muy relevante. Las que se mencionaron en mayor proporción son (*Figura 12*):

- elaboración de proyectos de investigación basados en metodología científica;
- establecimiento de directrices para procesos de investigación;
- desarrollo de planes estratégicos de utilización de base de datos;
- ensamblaje de su actividad docente con el funcionamiento de la institución.
- conexión de su actividad investigadora con programas y proyectos del departamento y de la institución;
- vinculación de su disciplina con la carrera y la institución.

Figura 12*Generación de la formación competencial*

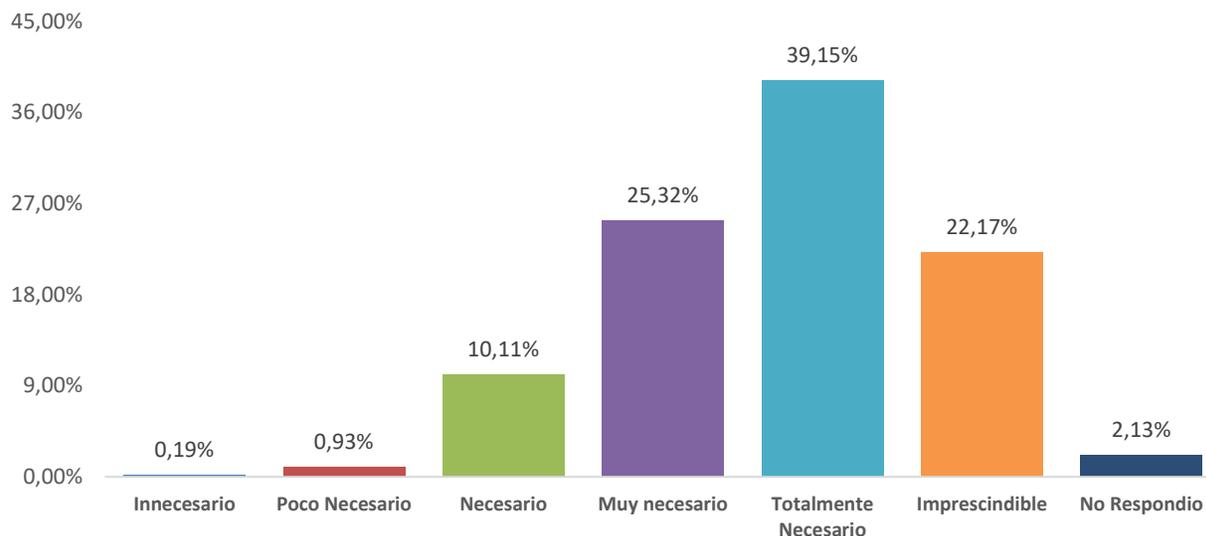
Fuente: Elaboración propia

c)- *La investigación como aprendizaje*

La investigación es una actividad en la que deben involucrarse las universidades y los centros de enseñanza a nivel superior. En ella deben participar los docentes y los estudiantes: por lo tanto, los entrevistados entienden -y así lo expresaron- que los profesores deben diseñar y desarrollar actividades de investigación con los estudiantes, como forma de fortalecer su aprendizaje. En este sentido, en el cuestionario se incluyeron las dos cuestiones siguientes:

- trazar discernimientos e instrucciones para la transformación de cualquiera investigación científica por parte de sus alumnos;
- instituir la correlación entre exploración y transmisión de alineación de la materia y curso que imparte.

En ambas cuestiones los entrevistados respondieron en más de un 85,00% que son muy necesarias, totalmente necesarias o imprescindibles durante el proceso de enseñanza a nivel superior (*Figura 13*).

Figura 13*La investigación como aprendizaje*

Fuente: Elaboracion propia.

d) *Diseño del currículum propio de la disciplina*

Este elemento también resulta de gran importancia para el aprovisionamiento de conocimiento a los estudiantes, de parte de las universidades y de los docentes. Debe ser diseñado con objetivos claros y precisos, orientado de acuerdo con la asignatura, cantidad de créditos, su contenido, las necesidades y características del contexto, los avances de la ciencia, el desarrollo tecnológico, un buen material y adecuados recursos didácticos. Debe, también, incluir una forma objetiva de evaluación. Sobre este particular, los entrevistados respondieron a las preguntas y sus propuestas fueron las siguientes:

- estructurar la planificación de la asignatura coherentemente con el plan de la profesión o la entidad;
- conectar el plan con el texto, armonizando la teoría y la práctica;
- diseñar un ejemplo de labor de acuerdo con el plan de la materia y el tipo de estudiante;
- ofrecer recursos didácticos para el apoyo al aprendizaje de los estudiantes;
- diseñar procedimientos precisos de evaluación y control de los aprendizajes.

Sus respuestas fueron, en más de un 87%, que esos elementos son muy necesarios, totalmente necesarios o imprescindibles (*Figura 14*).

Figura 14

Diseño del curriculum propio de la disciplina



Fuente: Elaboracion propia

e)- *El adecuado desarrollo del curso*

Ésta es una de las partes más importantes del proceso de enseñanza, porque es la puesta en práctica de las actividades de formación establecidas en la planificación de la docencia. Las preguntas que se incluyeron en el cuestionario para medir la valoración efectuada por los entrevistados fueron:

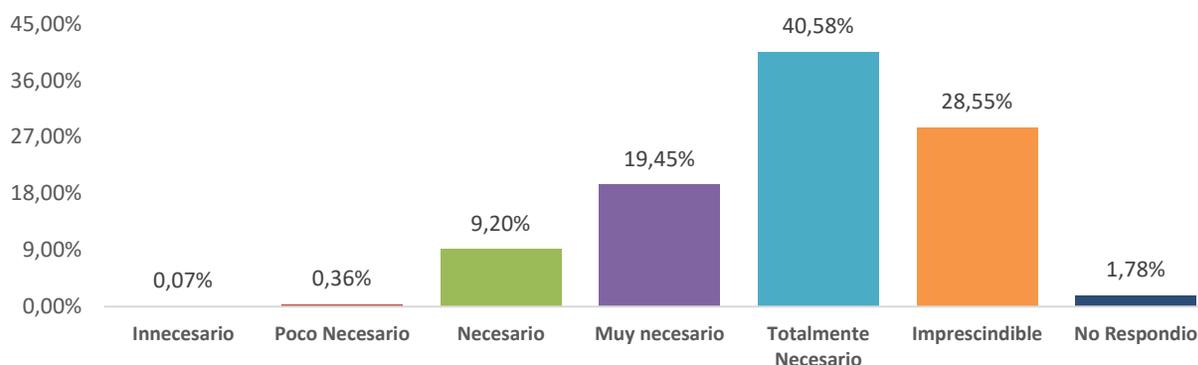
- mostrar y exponer con brillantes a los participantes el plan de estudios bloque didáctico de la carrera;
- revelar con exactitud la correlación entre la teoría y el objeto de estudio de su disciplina;
- incentivar a sus participantes para la elaboración de tareas, para que ellos sigan asimilando lo enseñado;

- integrar hipotéticamente contextos concretos del entorno en un continuo ir y venir de teoría y práctica;
- manejar las TIC existentes, modificando y optimizando el progreso de sus actividades universitarias y las categorías de interés.

Sobre este particular, los entrevistados expresaron que estos eran elementos muy necesarios, totalmente necesarios o imprescindibles para la efectividad de los trabajos educativos sobre el aprendizaje de los estudiantes. Los resultados de sus respuestas oscilaron entre un 87 y un 90% (Figura 15).

Figura 15

Adecuado desarrollo de curso



Fuente: Elaboración propia

f)- Enseñanza y aprendizaje procesos interactivos

La enseñanza moderna requiere de la interacción del docente y de los estudiantes, donde ambos participen en la generación de conocimiento. Sobre esto, los entrevistados expresaron los que ellos entienden que debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para medir su valoración al respecto, se les planteó la necesidad de llevar a cabo los procesos siguientes:

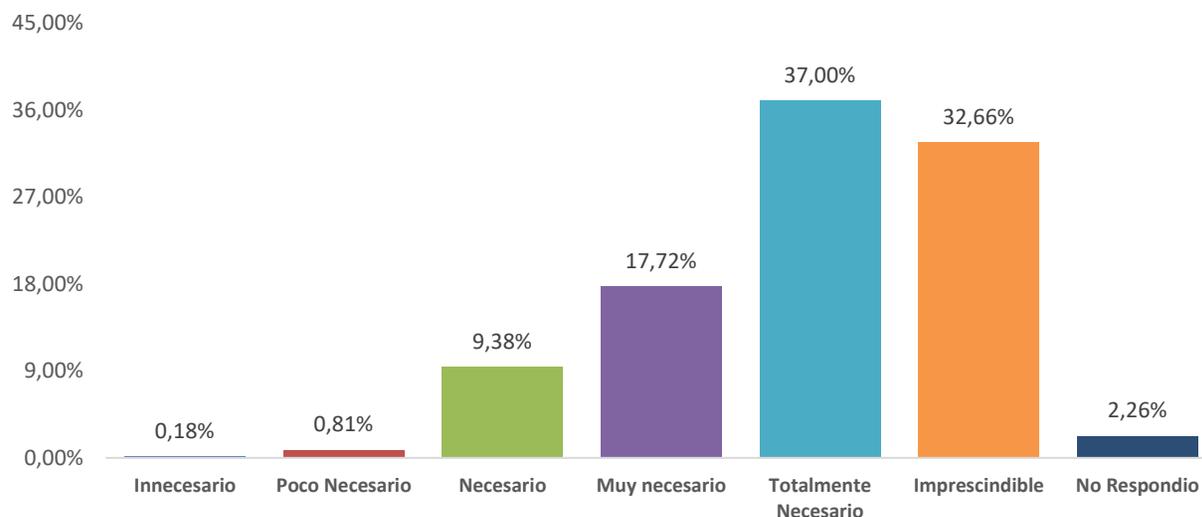
- utilización de una metodología que facilite la indagación en los aspectos importante del tema que se trata;

- presentación de una información precisa y un 'feedback' posterior, que permita a los estudiantes valorar los resultados obtenidos;
- diversificación de los tipos de interacción y de captación de los contenidos por parte de los estudiantes;
- establecimiento de un equilibrio entre la autonomía dada a los estudiantes y el control que debe ejecutarse mediante la evaluación;
- tutorización de los estudiantes que promuevan su persistencia en la institución;
- ofrecimiento a los alumnos de ayudas sociales y de prácticas que faciliten su inserción profesional;
- organización de actuaciones paralelas, como conferencias, seminarios, conciertos, cursos, talleres, viajes de estudio, etc.

Entre un 83 y un 90%, de sus respuestas indicaron que estos procesos son muy necesarios, totalmente necesarios o imprescindibles (*Figura 16*).

Figura 16

Proceso interactivo de enseñanza- aprendizaje, según competencia técnica



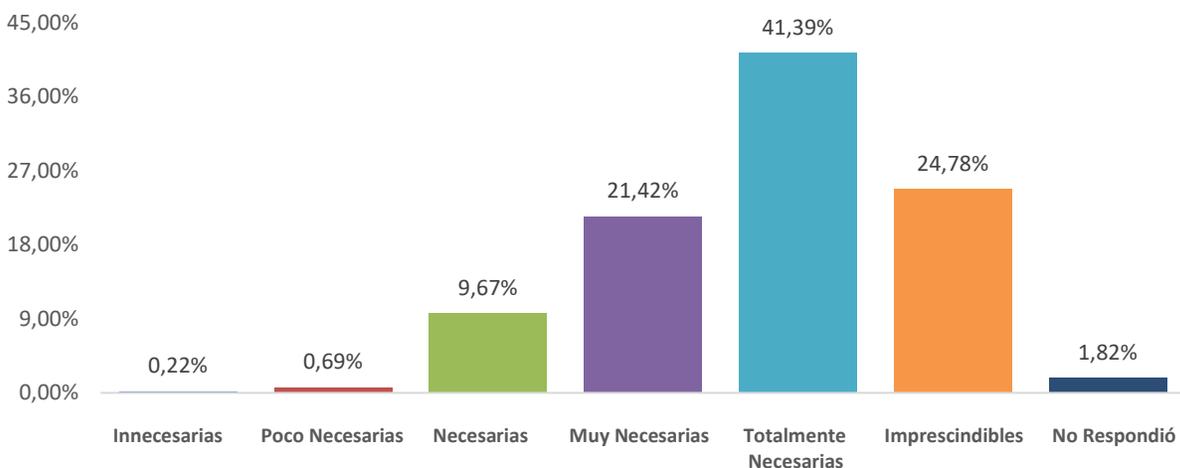
Fuente: Elaboración propia

g)- Participación en actividades de investigación

Puesto que la investigación ayuda a fortalecer el aprendizaje, los alumnos deben de intervenir, de modo colaborativo y junto con los docentes, en actividades de este tipo. A tal efecto, se preguntó a los entrevistados sobre la necesidad de que los estudiantes colaboren en actividades tales como las siguientes:

- publicación en revistas científicas nacionales e internaciones;
- establecimiento de condiciones básicas para el desarrollo de investigaciones;
- diseño de investigaciones en colaboración con el profesorado;
- promoción de grupos de indagación o de exploración;
- colaboración en las actividades de procesos de investigación;
- participación en la elaboración de programas y planes de estudios.

Más de un 80% respondió que tales actividades son muy necesarias, totalmente necesarias o imprescindibles (*Figura 17*).

Figura 17*Participación en actividades de investigación*

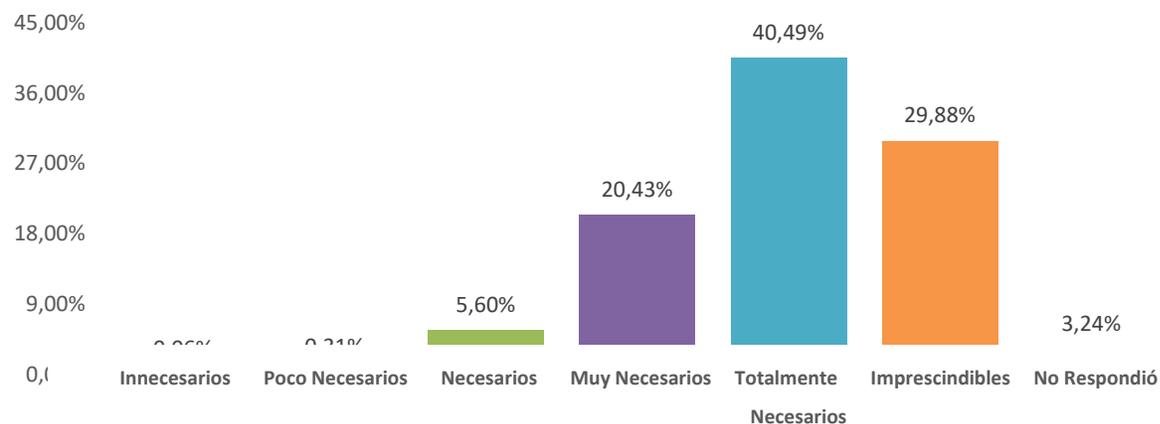
Fuente: Elaboración propia

h)- *Disposición para el aprendizaje continuo*

Hoy en día, en un mundo cambiante permanentemente, el aprendizaje no debe ser circunstancial u ocasional, sino continuo. Para conocer la opinión de los entrevistados sobre este aspecto fundamental, se les pidió que valorasen la importancia de las actividades relacionadas con tal aprendizaje, tales como:

- participación en la elaboración de programas y planes de estudios;
- intervención en acontecimientos académicos relacionados con la materia o asignatura;
- definición de temas de investigación;
- análisis crítico de documentos y materiales;
- participación en cursos o eventos sobre temas de interés;
- establecimiento de redes virtuales para intercambio de documentación.

Sus respuestas estuvieron entre un 86 y un 93% de valoración de que tales aspectos son muy necesarios, totalmente necesarios o imprescindibles, para la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje (*Figura 18*).

Figura 18*Disposición para el aprendizaje continuo*

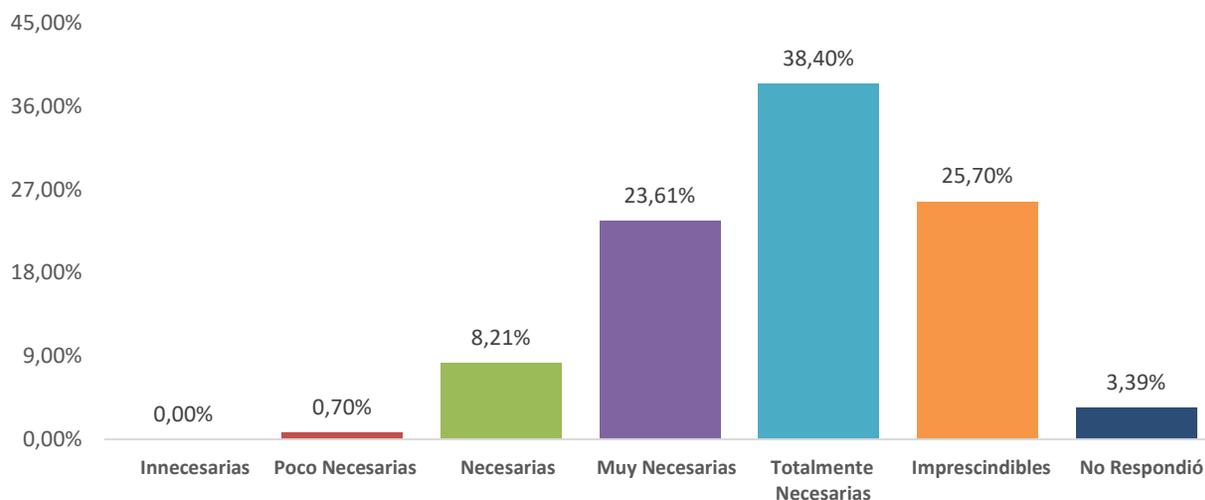
Fuente: Elaboración propia

i)- *Disposición para la comprensión del otro*

La comunicación efectiva de un docente radica en su capacidad para escuchar y comprender a los estudiantes, porque estos constituyen el público para el cual ofrece sus servicios. Para conocer sobre lo que al respecto valoran los entrevistados se les preguntó sobre la importancia de los siguientes aspectos:

- inclusión de los estudiantes en las investigaciones en las que el profesor interviene;
- recogida de opiniones y propuestas de sus alumnos;
- petición de asesoramiento de colegas con experiencia;
- valoración de conocimientos adquiridos por los estudiantes fuera del aula.

Más del 86% de los entrevistados respondió que tales actividades son muy necesarias, totalmente necesarias o imprescindibles (*Figura 19*).

Figura 19*Disposiciones para la comprensión del otro*

Fuente: Elaboración propia

j)- *Impacto social del aprendizaje*

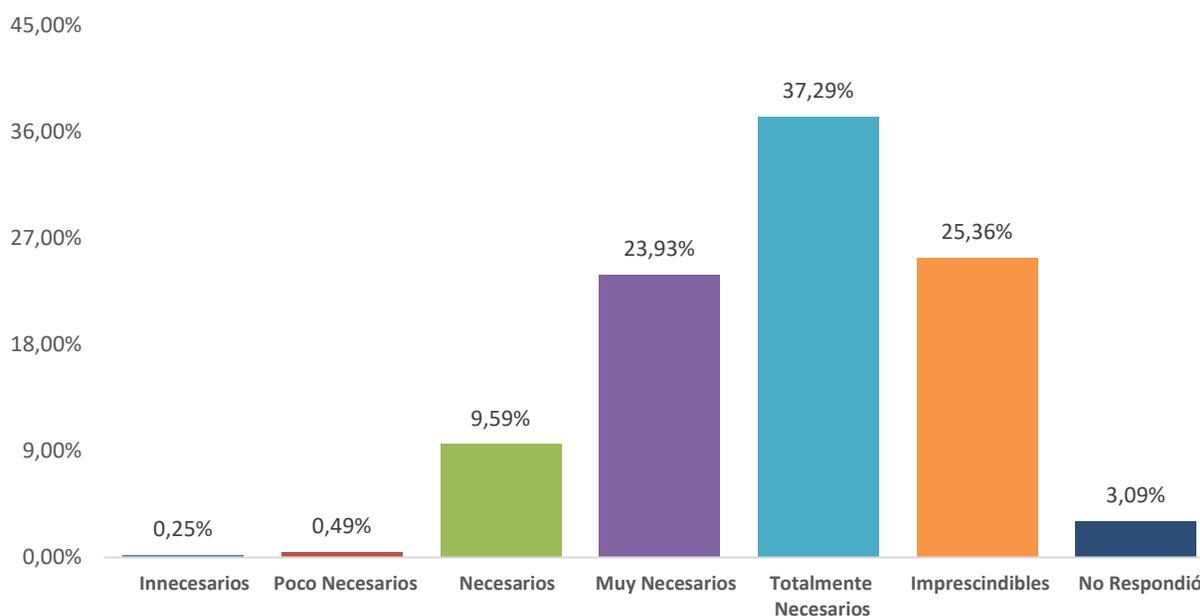
El aprendizaje debe contribuir a la mejora de la población: se trata de un aspecto de gran importancia a tener en cuenta. Para valorar tal contribución, se preguntó a los participantes que ponderasen la importancia de aspectos tales como los siguientes:

- promoción de la participación de alumnos en estudios e investigaciones con clara repercusión social;
- motivación a los estudiantes para su intervención en proyectos de participación social;
- impulso de grupos interinstitucionales en los que trabajan estudiantes para mejoras sociales.

En sus respuestas, el 85% de los participantes respondió que tales aspectos son muy necesarios, totalmente necesarios o imprescindibles (*Figura 20*)

Figura 20

Impacto social del aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

k)- *Participación en la comunidad*

Los estudiantes, guiados por los profesores y por otros agentes, deben involucrarse con la comunidad para entender la realidad de ésta y sus características principales, para comprenderla y utilizar el aprendizaje para la solución problemas y situaciones que la afectan. Además, deben convertirse en personas sensibles ante las demandas que la propia comunidad manifiesta. En relación con estos temas, se pidió a los entrevistados que valorasen la importancia de atender a los aspectos siguientes:

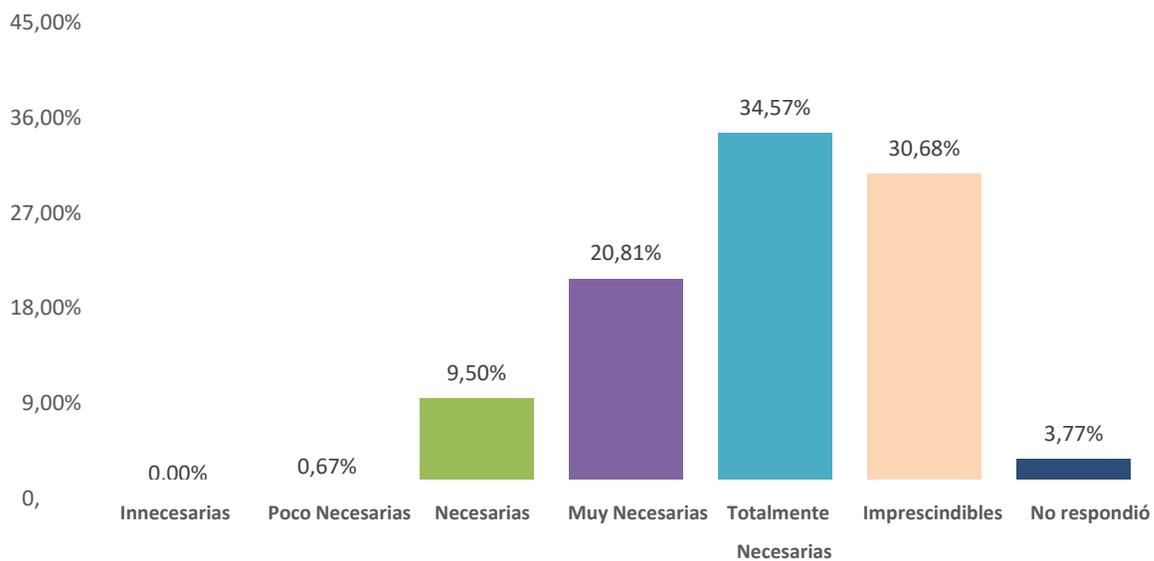
- promoción de actividades extracurriculares;

- facilitación de compromiso de los estudiantes con las necesidades de la sociedad;
- asesoramiento a los estudiantes sobre servicio social y transferencia de tecnología en beneficio de la comunidad;
- establecimiento de relaciones entre investigaciones y necesidades del entorno social;
- mejoramiento de la institución mediante su participación en equipos colaborativos.

Sus respuestas señalaron que entre un 82% y un 90% de tales actividades son muy necesarias, totalmente necesarias o imprescindibles (*Figura 21*).

Figura 21

Participación en la comunidad



Fuente: Elaboración propia

1)- Responsables de la valoración de las competencias de los profesores

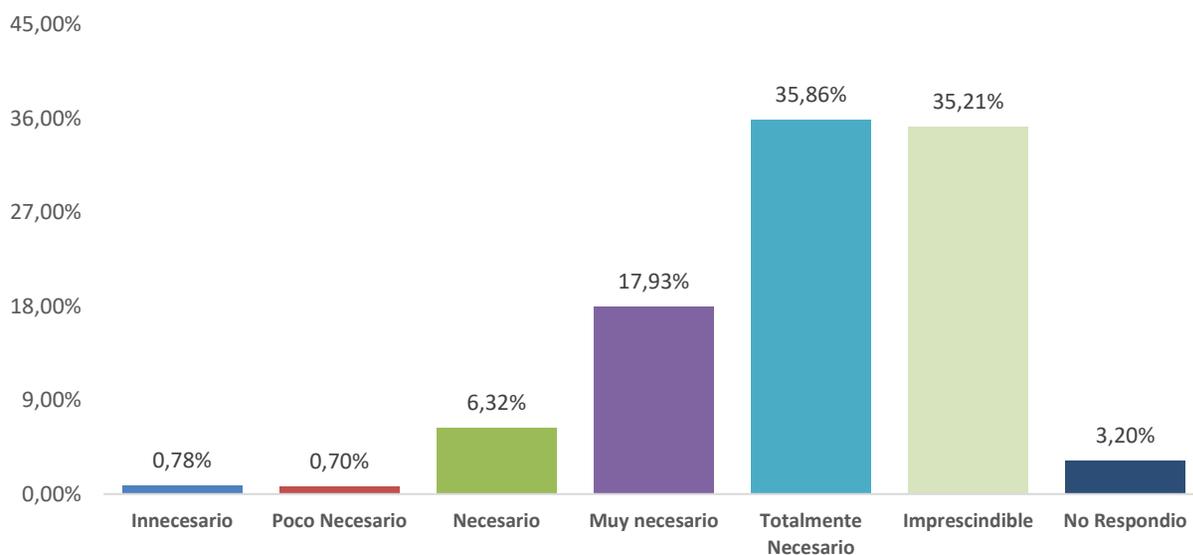
La importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje exige una valoración de éste y de los agentes que lo hacen posible. Para tener conocimiento del valor que se concede a los responsables de llevar a cabo tal estimación, se pidió a los entrevistados que se pronunciasen sobre la ponderación del valor relativo de los implicados siguientes:

- conscientes de las circunspecciones de profesorado de la universidad;
- conscientes de la diplomacia de los docentes de otras universidades;
- responsables de aumento y divulgación cultural;
- responsables de estudios de indagación e investigación;
- versados de la institución en el conocimiento y disciplinas;
- versados externos en tales ámbitos;
- otros.

Los entrevistados señalaron que entre el 87% y el 91% de tales responsables son muy necesarios, totalmente necesarios o imprescindibles (*Figura 22*).

Figura 22

Responsables de la valoración de las competencias de los profesionales



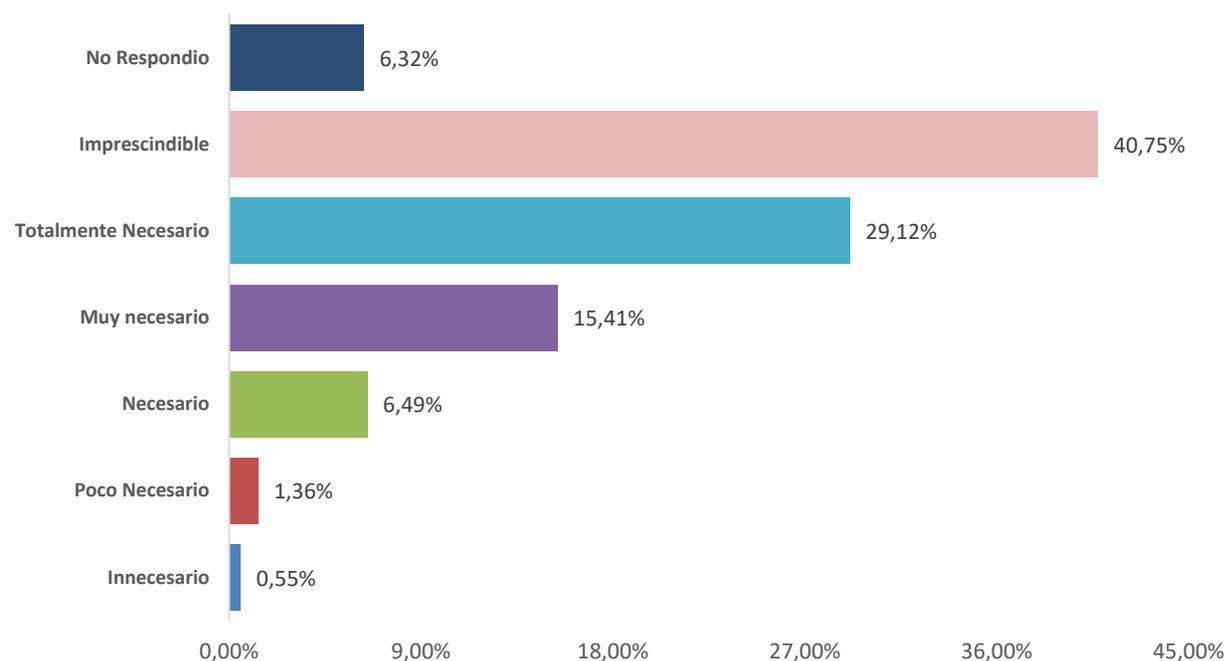
Fuente: Elaboración propia

m)- *Requisitos para la posición académica definitiva*

La trascendencia que para el progreso personal y social tiene la correcta actuación del profesorado, exige que los diseñadores, ejecutores y evaluadores de los planes de enseñanza efectúen la ponderación de la necesidad de exigir a los docentes las cualidades necesarias. Consiguientemente, se pidió a los entrevistados que efectuasen una valoración de la importancia de pedir al profesorado universitario la acreditación de requisitos y evidencias tales como las siguientes:

- currículum vitae;
- portafolio docente;
- investigaciones inéditas;
- entrevista pública;
- impartición de clase valorada por personal externo;
- materiales didácticos;
- evaluaciones por los estudiantes;
- evaluaciones por los superiores;
- etc.

Las respuestas ofrecidas por los entrevistados estimaron que entre el 86% y el 93% de tales requisitos son muy necesarios, totalmente necesarios o imprescindibles. Eliminando la entrevista pública y otros elementos que podrían mencionarse fuera la lista señalada, la valoración estuvo entre un 78,32% y 61,79%, respectivamente (*Figura 23*).

Figura 23*Requisitos para la posición académica definitiva*

Fuente: Elaboración propia

Opiniones de los Grupos de Discusión sobre el Profesorado Universitario

Para conocer la opinión de los docentes sobre selección, evaluación y formación del profesorado, se seleccionaron varios miembros de las 5 universidades siguientes: Universidad Autónoma de Santo Domingo (UADS), Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), Universidad Dominicana O&M, Universidad Católica Tecnológica de Barahona (UCATEBA) y Universidad Federico Henríquez y Carvajal (UFHEC).

Para conocer su opinión, se tuvo en cuenta la Ley 139-01, que crea el ‘Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología’ para las ocho instituciones que conforman dicho Sistema. Dicha ley sienta, también, las bases jurídicas para el desarrollo científico y tecnológico de todas las universidades del país.

El desarrollo de la ciencia y la tecnología son de gran interés para la República Dominicana: por tanto, el Estado Dominicano trata de promoverlas para impulsar el desarrollo del país, las actividades productivas y de servicio social. Las directrices del Gobierno sirven para tener una opinión sobre la responsabilidad del profesorado universitario.

Para conocer a opinión sobre tales aspectos, se formuló a los grupos de discusión la siguiente pregunta: ‘¿Qué opina sobre la selección, evaluación y promoción del profesorado universitario?’ Uno de los participantes relató que las universidades deberían disponer de un proceso de selección de los docentes acorde con los nuevos tiempos, de tal manera que permitiese a las autoridades académicas de las universidades obtener un producto de óptima calidad, de acuerdo con el organismo rector, que es el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT). este organismo tiene la responsabilidad de fijar las políticas, estrategias y programas tendentes a desarrollar los sectores que contribuyan a la competitividad económica y al desarrollo humano sostenible del país.

Otra opinión expuesta por un miembro de los grupos de discusión fue la siguiente: en los actuales momentos, las universidades dominicanas atraviesan por diversas situaciones dentro y fuera del ámbito educativo, que exigen la búsqueda de un modelo que responda a las necesidades de la ciencia y de la sociedad actual. Por esta razón, la figura del profesor se ha convertido en el centro del debate, que no siempre discurre por causas racionales. Como consecuencia, existe una gran preocupación por la evaluación y selección de tales profesionales: así se recoge en el plan rectoral establecido por el MESCyT para la evaluación de los profesores de las universidades dominicanas.

Un primer problema surge al intentar conceptualizar qué es un profesor universitario. Tal vez una de las causas de la posible confusión aparece en la ambigua definición de la Ley General de Educación. Dicha Ley señala que el profesorado universitario tiene como misión la de formar científicos. Esto supone una contradicción con la opinión general de que el profesor universitario es la persona que enseña algo que conoce, lo que supone que el docente es, simplemente, un mero instructor, trasmisor de principios, conceptos y hechos de una parcela del saber. Esta última opinión supondría que la universidad no es más que un banco de documentación.

Ente ambas concepciones, puede darse una postura intermedia, en virtud de la cual el profesor universitario es no sólo un científico, sino un profesional de la educación que promueve el conocimiento al más alto nivel de contenidos culturales, técnicos y profesionales.

Según las diferentes opiniones de los 5 foros de discusión con relación a la evaluación del profesor, se consideró en conjunto que era necesario realizar un diagnóstico de los problemas actuales de su evaluación. Además, se concluyó que la oposición del profesorado a la evolución en algunos aspectos es razonable, ya que las tales evaluaciones se consideran en general, subjetivas y poco confiables, los hallazgos se ocultan, a veces se basan en irrelevancias, etc.

Los participantes en los foros afirman que la evaluación del profesorado se define como la apreciación ordenada de la acción y las cualificaciones en correspondencia con su rol competitivo y la teoría del método colegial.

Consiguientemente, dichos participante demandan una evaluación metódica, que no admita adiestramientos sueltos o inconsecuentes. Por tanto, se solicita que el profesor sea estimado por su vigor en llevar a cabo los trabajos recomendados y por su contribución para lograr los objetivos del proceso educativo.

Se ha apuntado que los catedráticos han de ser estimados claramente, basándose en la ejecución de tareas, como lista de regla de lo que se puede requerir legítimamente, que el mismo sea comprometido de saber y de hacer. Coexiste una enumeración de responsabilidades que se esgrimen en la estimación de la capacidad y la acción de los docentes, en la que cabe señalar lo siguiente:

- *conocimiento de la asignatura:*
 - contenido de la asignatura
 - asignaturas contenidas en el currículum

- *capacidad educativa*
 - habilidades expresivas

- encargo del aula
- progreso del curso
- evaluación del curso

➤ *evaluación*

- análisis
- calificaciones
- informes

➤ *profesionalidad*

- conducta
- cualidad
- prestación
- compromisos
- conocimiento del centro

Las evaluaciones del profesor están sujetas a estimación en sí mismas, y el fondo natural para apreciarlas son los tipos competitivos. Otros aspectos debatidos en los foros de discusión son los siguientes:

- a los catedráticos, directores, órganos del Consejo Escolar y otros aseguradores de educación correspondería conocer los tipos de evaluación para valorar al profesorado.
- los patrones han de ser fijos y diariamente examinados por los actores de la profesión, para avalar que las evaluaciones lleven al adelanto de la enseñanza a través de un ‘feedback’ a los catedráticos y revisores.
- los métodos de valoración de instructores deben tener cuatro caracteres básicos: pertinencia, beneficio, posibilidad y exactitud.

- la pertenencia consiste en que la evaluación posee como esencia la protección de los derechos del estudiante, del profesor, de los directivos, evaluadores y otros individuos afectados por el sistema de evaluación.
- el beneficio requiere que las evaluaciones se concentren en usos establecidos, tales como información para la toma de decisiones de selección y de promoción, que suministren información para el progreso competitivo. Tal beneficio es parte de la motivación para ser catedráticos excelentes y para guiarlos a promover una asistencia competitiva de alta calidad.
- la posibilidad exige que en el ámbito del claustro las evaluaciones sean usadas en contextos colectivos que posean capitales, períodos educativos restringidos y sean influidas por una diversidad de pujanzas generales, políticas y estatales.
- la exactitud requiere que se establezcan evaluaciones derivadas de investigaciones respetables sobre las cualificaciones notables o la acción competitiva de un catedrático u otro profesor.

Otras cuestiones que fueron objeto de debate en los grupos de discusión fueron las siguientes:

a)- *¿Cómo se evalúa al profesorado universitario?*

Los exponentes de los desiguales foros de discusión reflexionaron sobre lo que podría esgrimirse como criterio de evaluación de la eficacia estrictamente docente del catedrático universitario o la disposición objetiva y autónoma del beneficio académico de sus estudiantes.

Inicialmente, se entendía sensato conjeturar que el mejor criterio de la eficacia docente del profesor es la cantidad y la calidad de aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, en la práctica esta causa se exhibe con peligrosos problemas.

En un primer plano, tendría que precisarse con exactitud cuáles serían esos indicadores de esta utilidad; en segundo lugar, habría que disponer de los materiales válidos para la evaluación; en tercer lugar, debería establecerse con precisión que el provecho se debe al trabajo del catedrático, y no a otros elementos particulares.

En todo este asunto, los participantes afirman que simplemente podrían compararse los catedráticos de la misma asignatura y el mismo curso cuyo programa coincida. Como mecanismo de medida y examen, se utilizará la docencia; pero se ha justificado que son muy pocas las discrepancias medias entre conjuntos de un mismo curso (con desiguales pedagogos), ya que coexisten varios resúmenes usuales a todos, (por ejemplo, contenidos y acceso a la investigación).

En sinopsis, los grupos de discusión han considerado que las consecuencias de la indagación apuntan a que no existen habilidades o formas corrientes agradables para evaluar a los educadores, ya que consideran que la apreciación de los estudiantes está afectada por elementos en parte ajenos a la actividad estudiantil. La evaluación de los asociados y de las jurisdicciones irradia más la notoriedad del educador que la consecuencia de un juicio objetivo y autónomo asentado en la reflexión y evidencias empíricas. El nivel de beneficio académico de los estudiantes muestra dificultades en las experiencias de utilización y no separa la clase que maneja los mismos textos e información análoga.

Las restricciones de estos ordenamientos proceden en gran parte, de las peculiaridades de las herramientas de medida que operacionalizan los criterios evaluativos, fundamentalmente las llamadas escalas de calificación ('rating scales'), que están en la base de la evaluación de los catedráticos por parte de los alumnos, colegas o de departamentos.

En principio, los niveles de evaluación o calificación carecen de las condiciones imperceptibles y reivindicatorias de un instrumento de medida, a saber: mostrar al profesional evaluado una labor estándar a ejecutar, que muestre en nuestro caso un modelo explicativo de docencia; examinar las ejecuciones del sujeto (conducta docente del profesor); una cifra bien determinada de puntuación; y reglas de informe para cotejar y descifrar las ejecuciones de los sujetos inspeccionados.

En segundo lugar, es discutible la eficacia de las escalas de calificación y, por tanto, de la evaluación de los catedráticos basada de estas herramientas, esencialmente porque irradian más la afirmación e ideas de los que emplean la escala acerca de lo que simboliza una enseñanza de calidad, que la capacidad docente real de los dependientes valorados. Consta innegable certeza empírica de que el aprendizaje medio de los estudiantes de profesores apreciados como más energéticos no son mejor valorados que los estudiantes de catedráticos apreciados como menos eficaces.

En tercer lugar, el propio ambiente de las evaluaciones hace considerablemente difícil garantizar que un pedagogo ha sido válidamente competente, ya que el llamado ‘efecto halo’ tiende a ensombrecer lo que verdaderamente se está apreciando en el catedrático, y el examen de la escala no permite igualar con fidelidad la conducta docente, sino que detalla la evaluación que se ha efectuado.

En resumen: los ordenamientos y herramientas más manejados muestran un progreso del maestro en gran parte subjetivo, poco honesto, oblicuo y, en diversos asuntos, descansa en particularidades. Pero este contexto no supone una demostración contra la evaluación de los pedagogos sino, más bien, una persuasión para trazar y desplegar superiores criterios, estrategias e instrumentos evaluativos que se concentren más en las ejecuciones educativas y con superiores manuales hipotéticos y prácticos. Tales ordenamientos serán irreparablemente más complicados y gravosos en su adelanto y en su diligencia. Nunca serán perfectos, pero sí podrán suministrar indicadores de vigor educativo.

b)- Selección y promoción del profesorado universitario

Los participantes en el grupo de discusión manifestaron sus opiniones sobre la valoración del profesorado, considerada como un proceso instrumental que trasciende a la propia evaluación y que podría servir de base para mejorar la actuación del docente mediante la detección de imperfecciones y la propuesta de mejoras. Con el fin de seleccionar y promover a los docentes, las universidades realizan evaluaciones para las siguientes situaciones:

- selección de un aspirante a profesor ayudante;
- modificación de contrato;
- acreditación de méritos para participar en concursos;
- concurrencia a plazas de profesores titulares;
- concurso para asignaturas entre catedráticos o titulares.

Actualmente se está perfeccionando, también, la evaluación continua del profesorado universitario para la asignación de perfiles remunerativos.

La selección y promoción del profesorado se basa, en gran medida, en las evaluaciones de éste. Los procesos de contratación descansan en la idea de que los profesores universitarios han de tener una ocupación ajustada a sus conocimientos y una preparación adecuada a la importancia del nivel universitario. La realidad pone de manifiesto que es preciso mejorar la valoración de los candidatos para su cooptación y, en su caso, formación, teniendo en cuenta -además- la garantía de los siguientes aspectos:

- *aseguramiento de autenticidad:*
 - de actividad docente e investigadora realizadas;
 - de formación ajustada al puesto que solicita.
- *garantía de profesionalidad:*
 - conocimiento de las técnicas de enseñanza
 - docencia ejercitada en contextos semejantes.
- *ajuste de personalidad:*
 - temperamento equilibrado
 - actitud positiva hacia la enseñanza y el conocimiento.

Frecuentemente, resulta difícil garantizar el rigor en la detección de las cualidades mencionadas para la selección del profesorado universitario, tanto en lo que se refiere a la enseñanza como en su dedicación a la investigación.

c)- *La comprensión y capacidad académica*

La enseñanza requiere una actividad intelectual que presupone que los catedráticos tienen conocimiento y poseen capacidad para que otros lo aprendan. Pero la realidad ha puesto de manifiesto que la posesión de capacidades de comprensión y competitividad erudita no garantizan el éxito docente.

Según investigaciones realizadas por diferentes autores, entre los 52 estudios realizados entre 1902-1952, sólo 16 encontraron coeficientes de correlación con la actividad docente en torno al 0,30, y 15 mostraron correlaciones negativas (file:///C:/Users/D20B8804/Downloads/19105-Texto%20del%20art%C3%ADculo-19180-1-10-20110602.PDF).

d)- *Peculiaridades y rasgos personales*

La misma fuente (ibídem) señala que más de 800 trabajos de investigación sobre la repercusión de los rasgos personales sobre la actividad docente mostraron escasa o nula correlación.

Al comienzo de la década de los sesenta se divergió la indagación en dos ámbitos dicotómicos, a saber (de la Orden, 1990):

- maleabilidad y adaptación del educador (decisión, singularidad, tramitación de dificultades, creatividad);
- peculiaridad del catedrático y tipologías de estudiantes, ambiente, procedimiento, etc.;
- discernimiento de la asignatura, de los elementos y ordenamientos para mostrar contenidos a otros.

Es preciso que el catedrático conozca lo que va a dar como lección, cómo lo va a instruir, y que estas sapiencias sean afines con el éxito educativo. Pese a ello, hay muy escasos trabajos divulgados y aún falta certeza empírica.

e)- *Habilidad y competitividades coherentes con la enseñanza*

En los postreros 20 años, los itinerarios de formación del profesorado han marcado un progreso de sus habilidades. Todo ello frente a la inquietud por el estudio de la interacción en el aula y la investigación según el modelo proceso-producto.

Todas estas energías se apuntalan en la creencia de que las habilidades de un catedrático aumentan la posibilidad de triunfo en la instrucción. Pero estas suposiciones no se han confirmado, ni tampoco se han justificado con catedráticos de enseñanza media. La similitud entre explícitas directrices docentes y estudios beneficiosos de los estudiantes no es estable (dependerá de la materia, los estudiantes, su capacidad media, etc.). Se entiende que la noción de conducta educativa es genéricamente inadecuada. Incluso, estudios empíricos muy controlados no ofrecen certeza de que las habilidades docentes consigan mostrarse como base para seleccionar profesores, ni para relacionar su interacción con tipologías de los estudiantes.

f)- *Competitividad los puestos docentes*

Se ha conceptualizado el ejercicio del catedrático basándose en los requisitos de las tareas que realiza. Los puestos son determinados como 'trozos explicativos' de labores y tareas prósperas dentro de una carrera o comprendidos en la tesis de un rol. Entre estas capacidades se citan: comunicar, ocasionar, planear, valorar, situar, etc.

Se suministran datos sobre aquello en lo que el estudiante debe formarse y cómo conseguir que se avise a los estudiantes, que se vigorice la instrucción y se asegure la retroalimentación.

En los estudios de esta naturaleza se hallaron reciprocidades más altas entre la capacidad para ejecutar estas funciones y el provecho de los alumnos; pero todavía sufrimos la ocultación de tales requisitos de vigor docente por imposiciones legales de selección y promoción del profesorado. En estudios de Fisher (1978) se reunieron los compromisos en cinco funciones: examen, mandato, exhibición de contenidos, meta, habilidad y realimentación. Pero las cinco ocupaciones no compendian más del 20% de la varianza en el aprendizaje de los estudiantes. No

podemos, pues, definir con exactitud la capacidad para desempeñar los puestos docentes como criterios de selección de catedráticos.

g)- aptitud para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje

La destreza de un catedrático para involucrar efectivamente a los estudiantes en tareas de aprendizaje podría ser un predictor de eficacia y, por tanto, un criterio de selección. Rosenshine et al. (1978) investigaron en este campo y no pudieron comprobar tal suposición. La varianza de aprendizaje logrado no correlaciona con la conducta docente (habilidad y ocupaciones) del pedagogo. Se entiende, sin embargo, que, aunque la capacidad de organización y administración de la clase no garantiza el aprendizaje ni constituye un requisito para que éste se produzca, es preciso adiestrar a los catedráticos en la gestión y clasificación de la clase.

h)- Modelos de adeudo docente/investigador

Se reconoce la necesidad de evaluar las capacidades instructivas e investigadoras en contextos reales o simulados, considerando como predictor un modelo del discernimiento, (McClelland, 1973). Tal como ocurre en el ámbito manufacturero y oficial, la evaluación del catedrático en este aspecto puede establecerse en varias circunstancias, a saber:

- actividades conjuntas de catedráticos con los ayudantes;
- docencia en períodos breves y con una inspección adecuada.

En este contexto se hallaron correlaciones elevadas entre calificación de experiencias y evaluación de asociados ya en el centro docente.

i)- Estrategias para evaluar al profesor

Entre las estrategias a seguir para evaluar al profesor universitario, en los grupos de discusión se mencionaron las siguientes:

-Antes y durante una evaluación docente se debe estimular la autonomía del maestro.

Hacerle sentir que ese es su espacio y los demás no son más que observadores. Esto le dará mayor seguridad y libertad para poner en práctica sus conocimientos y obtener óptimos resultados de los recursos con los que cuenta.

-Monitorear el avance y las interferencias. Esta estrategia es de suma importancia ya que, para evaluar el desempeño del profesor, se necesita un marco de referencia que permita ver si se han superado las prácticas anteriores, si se ha retrocedido o si se sigue estancado. También hay que considerar los factores del entorno que intervienen en el momento de la evaluación.

-Verificar que el profesor tiene conocimiento y dominio pleno de lo que está impartiendo.

-Reconocer cuáles son las carencias o necesidades. Una vez identificadas éstas, se pueden determinar los puntos a potenciar, a cambiar o eliminar.

j)- *Aceptación de los responsables de la selección, evaluación y promoción del profesorado*

Las opiniones de los participantes en los grupos de discusión sobre este aspecto se manifestaron del siguiente modo:

-No estoy de acuerdo. El sistema de selección de los nuevos maestros hoy en día no parece el más acertado. Una persona que se preparó para ser docente y cumplió con el nivel de exigencia significa que está apto para impartir la docencia. En caso contrario, no debió ser promovido en la institución donde estudió dicha carrera. hasta cierto punto, el sistema de concurso puede ser hasta discriminatorio y poco objetivo. El maestro titulado debe ser evaluado en el aula, y nadie mejor que los mismos estudiantes y el equipo de gestión para valorarlo. Si no cumple las competencias debe ser separado del puesto.

-El sistema de evaluación se convierte en una contra-propaganda. Personas con vocación para la docencia no se animan a ejercerla por la falta de seguridad para poner en práctica

sus conocimientos y habilidades; mientras que otros que no tienen ni la vocación ni las habilidades, ingresan en las instituciones por algún vínculo político o personal.

k)- *Aspectos a evaluar e indicadores a revisar*

La evaluación del aprendizaje implica un proceso complejo de comunicación humana en el que los roles de evaluador y evaluado pueden ser simultaneo o alternativo. En este proceso debe tenerse en cuenta que el resultado no viene determinado sólo por el objeto de la evaluación, sino también, por la peculiaridad del evaluador, su relación con el evaluado, los mediadores y las condiciones en que se realiza.

La evaluación del aprendizaje debe pretender que la persona evaluada pueda convertirse en su propio evaluador. Aunque diversas organizaciones internacionales han propuesto criterios para la buena práctica de la evaluación cabe destacar la aportación del Grupo de Consenso de la Conferencia de Ottawa, que propone requisitos de carácter académico para la evaluación educativa (Norcini et al, 2011), tales como: validez, fiabilidad, justicia, equivalencia, factibilidad, efecto educativo y aceptabilidad.

l)- *Retos a los que se enfrenta la universidad y propuestas para superarlos*

Las opiniones de los grupos de discusión sobre este tema se refieren a lo siguiente:

- existen grandes retos que deben afrontar las universidades para satisfacer las necesidades de la Educación Superior que, por un lado, son cambiantes, por lo que las universidades han de adaptarse continuamente; pero, por otro lado, una universidad de calidad que quiere aspirar a la excelencia ha de tener en cuenta una serie de condiciones, tales como las que se describen seguidamente.
- la conexión entre las universidades y los estudiantes exige adaptarse a las necesidades de estos últimos: en la actualidad, son críticos y nativos digitales, que estudian de forma activa y participativa, grandemente influenciados por una realidad virtual, que relega al profesor

al rol de facilitador. El olvido de tales características de los alumnos puede suponer una falta de relación con los mismos y una desmotivación que conduzca al abandono de sus estudios.

- también es necesario que las universidades acepten el reto de la digitalización, no sólo las que imparten los estudios 100% 'on-line', sino también las que lo hacen de modo totalmente presencial y las que lo hacen de modo híbrido o 'blended learning'. Esto vale tanto para las actividades docentes, como para las de gestión y las de investigación.
- igualmente es necesario, no sólo que la universidad investigue, sino que sea capaz de transferir los resultados de sus estudios e investigaciones. Si no cabe concebir una institución de Educación Superior que no investiga, tampoco puede entenderse una entidad de nivel superior que no difunda el conocimiento y los descubrimientos a los que ha llegado.
- exigencia, también de una universidad es que se preocupe por formar profesionales que tengan cabida en las empresas e instituciones de nuestro tiempo. La realidad actual, sin embargo, es que muchos titulados universitarios no han sido formados para el mercado laboral actual. Por otra parte, el citado mercado laboral se queja de que las instituciones de Educación Superior no ofrecen los graduados que las empresas necesitan. Además, tales instituciones formativas deben hacer estudios prospectivos sobre las profesiones futuras para cuyo ejercicio deben preparar convenientemente a sus alumnos.
- es, también, necesario que las universidades se transformen en centros de formación internacional, que reciban alumnos y profesores de otros países y que colaboren en la enseñanza y en la investigación con instituciones ajenas al propio país. Esta proyección internacional no debe ser obstáculo para el servicio que tales instituciones de Educación Superior deben prestar a su propio contexto. Consiguientemente, la glocalización es una exigencia de una universidad moderna.

- para una administración ágil y para evitar clientelismo, una universidad necesita tener autonomía en la dimensión académica, organizativa, económica y de manejo de talento humano.
- aunque una universidad puede ser generalista para formar profesionales de acuerdo a las necesidades del mercado laboral, la tendencia general es que dicha institución debe especializarse en ámbitos concretos o en una formación multidisciplinar, lo que resultará imprescindible para atender a la demanda social.
- las universidades privadas pueden tener fácil la conexión con el mercado laboral a través de una relación fluida en aspectos tales como la docencia, la investigación, la transferencia del conocimiento o la gestión. En la medida de lo posible, las universidades públicas deben, también, procurar avanzar en esta conexión
- si las universidades privadas pueden verse afectadas por la reducción del número de alumnos (especialmente de otros países), debido a problemas tales como la rapidez de la digitalización, el efecto de la pandemia o el recorte financiero procedente de las empresas, esta dificultad puede, también, afectar a las universidades públicas. Unas y otras instituciones necesitarán, por tanto, recursos suficientes para seguir cumpliendo con sus funciones propias.
- para atender a las necesidades derivadas del incremento de los conocimientos, las universidades deben desarrollar programas de formación continua en los contenidos científicos y en la enseñanza e investigación. Para esta tarea, pueden contar con el apoyo de empresas o entidades laborales, además de la ayuda de instituciones gubernamentales.

m)- *Qué es un profesor competente*

Sobre este tema, los participantes en los grupos de discusión manifestaron las opiniones siguientes:

- un profesor competente, además de realizar a la perfección la trasmisión de conocimientos propios de la materia que imparte, debe procurar el incremento del saber en sus alumnos y la formación integral de los mismos.

- para lograr los objetivos señalados, un profesor competente empleará una metodología que promueva la formación integral de sus alumnos en los aspectos intelectuales, emocionales y de comportamiento. Esta formación integral se reflejará en el modo de ser y en la forma de comportarse sus estudiantes en los diversos ámbitos en los que intervengan.

- en síntesis, un profesor competente ha de tener un perfil humanista, en virtud del cual se preocupe de que son alumnos, a través del conocimiento y la formación integral, avancen hacia su propia perfección personal. En definitiva, este docente procurará que los estudiantes a él encomendados, a través del aprendizaje y de la necesaria investigación, lleguen a ser personas cultas y que cuenten con el aprecio general de sus conciudadanos.

Conclusiones y Recomendaciones

Como se planteó desde el inicio de la investigación, los objetivos de ésta giraron alrededor de grandes sectores, como fueron los de la validación del instrumento empleado para recoger información acerca de la Educación Superior en la República Dominicana y sobre el perfil académico-profesional de sus profesores, 2014-2015. Para dicho estudio, procedimos a hacer varias indagaciones relacionadas con este tema, en las que se puso de manifiesto que no aparecía ningún tema relacionado con nuestra investigación. Ante este descubrimiento, se procedió a detallar el marco teórico de la Educación Superior y el perfil del profesorado universitario en América Latina y en la República Dominicana. También se recogió información de docentes sobre las competencias que definen su perfil y sobre los procesos de su formación, selección, y evaluación.

De acuerdo con nuestro propósito se muestran los resultados de un análisis del marco teórico de nuestro estudio. Para analizar el perfil académico-profesional, de los docentes universitarios de la República Dominicana, se contó con la colaboración de otros docentes, que mostraron sus opiniones en cuestionarios y en grupos de discusión.

Una parte de nuestra investigación incluye un estudio sobre la Educación Terciaria en la República Dominicana, a partir del contenido del artículo 4 de la Ley 139-01 de Educación Terciaria Ciencia y Tecnología: dicha ley propone la formación del profesorado universitario del más alto nivel en aspectos, tales como formación científica, profesional, humanística, artística y técnica.

En el capítulo I se hizo referencia a los principales tópicos de la Educación Superior en nuestro país, entre otros los siguientes: evaluación de las condiciones, objetivos y áreas evaluadas, informe sobre las políticas nacionales, paso a la Educación Terciaria, Calidad de la Educación Terciaria, oferta y expectativas de la misma, financiamiento, el componente evaluador, contenidos.

Por su parte el segundo capítulo, en el que se analiza la situación actual de la Educación Superior, Investigación Científica, Tecnológica e Invención en este país, denota que la República

Dominica ha ofrecido insuficiente apoyo a las revoluciones en investigación científica de avanzada tecnología y educación de Postgrado. En los últimos años se observan señales de apoyo mayor por parte de la Administración y de entidades privadas para formar profesores y para estimular invención en todos los sectores de la economía dominicana.

La Ley 139-01 establece en su artículo 26 el ‘Sistema Nacional de Educación Terciaria, Ciencia y Tecnología’. Este sistema comprende: las universidades; el Instituto Dominicano de Tecnología (INDOTEC); el Instituto de Invención en Biotecnología e Industria (IIBI); el Instituto Dominicano de Investigaciones Agropecuarias y Forestales (IDIAF); la Academia de Ciencias de la República Dominicana; y el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). En el artículo 27 de ésta Ley se crean ‘organizaciones que establezcan vinculación entre el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, por una parte, y la sociedad en su conjunto’.

Para implementar estas políticas, en 2001 se instituyó, por Ley, la Secretaría de Estado de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, como asimismo el Consejo Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, que es una corporación de alta eminencia comprometida con instituir las políticas nacionales para el sector.

El artículo 31 de la mencionada Ley de 2001 dispone que todas las organizaciones pertenecientes al Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología deben ser entidades sin fines de lucro, y asigna a la Administración Dominicana un papel principal en la promoción de las actividades de tales organizaciones y fija el apoyo brindado a éstas a través de diversos mecanismos.

Según se expresa en el Decreto 109-7 de 2007, el presidente de la República enfatiza la creación de un ‘Sistema Nacional de Invención y Desarrollo Tecnológico’ (SNIDT), cuya intención es potenciar de modo eficaz la red de organizaciones académicas nacionales (públicas y privadas) e internacionales.

Para el ‘Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación’, junto con el Decreto de 2007 la Administración elaboró, luego de realizar amplias consultas, un ambicioso plan estratégico para la ciencia, la tecnología y la invención, a implementarse durante la etapa del 2008-2018.

Para potenciar la ciencia, la tecnología y la invención en la República Dominicana, la reglamentación de 2007 se fundamentó en el concepto de sistema nacional de invención (elaborado por economistas que se ocupan de asuntos afines con el progreso tecnológico), que alude a la composición de organizaciones que, procediendo de forma autónoma y participativa, comprenden la totalidad del ciclo de adquisición, elaboración y manejo del conocimiento.

En lo que concierne a la ‘Competencias Profesionales del Docente Universitario’, mencionadas en el Capítulo III de nuestro trabajo, mostramos y dimos a conocer temas relevantes de dichas competencias. El docente ha sido un ente fundamental en la humanidad, por las huellas dejadas con sus pisadas, y ha asumido el compromiso de contribuir al desarrollo del país. Por esta razón, a este profesional y a las instituciones de Educación Superior incumbe pactar con los docentes que posean el perfil y las competencias propias de la disciplina que van a impartir. Tales competencias tienen que ver con su saber, su saber hacer y su saber ser.

En educación y en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben tenerse en cuenta las diferentes competencias que son requeridas por cada actividad didáctica que se lleva a cabo para fortificar la aptitud de la instrucción. Por ello, entendemos la competencia como lo excelso del conocimiento, y se recalcan las destrezas, capacidades y habilidades necesarias para desenvolver y desarrollar relaciones de compromiso que son precisas para ejecutar su trabajo.

Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje constituye el primer y gran ámbito de la capacidad profesional del docente. Destaca, como punto de partida, la habilidad de planificar como capacidad primordial que debe tener el docente para elaborar los programas de las materias o asignaturas, teniendo presente los contenidos elementales de la disciplina, incluidos en el diseño curricular del nivel. Este diseño ha de considerar cada uno de los paradigmas incluidos en el mismo y que sean acomodados a las peculiaridades de los estudiantes, los materiales y los recursos disponibles.

La selección y preparación de los contenidos disciplinares es una de las competencias que exige el adecuado conocimiento de los contenidos y sus significados, por lo que es sumamente importante seleccionar los mismos. Esto significa que el maestro debe tenerlos siempre presentes y ajustarlos a las necesidades de los participantes, al espacio, a las condiciones del tiempo y a los recursos.

Como competencia comunicativa, la oferta de información, explicaciones comprensibles y bien organizadas, permite al docente enfocarse en las habilidades y capacidades para despertar las aptitudes propias de cada uno de sus estudiantes. Todo docente tiene la responsabilidad de poseer habilidades y destrezas para manejar el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con la realización de una docencia planificada que promueva el mismo.

El manejo de las nuevas tecnologías constituye una prioridad en el siglo XXI. Por ello, su manejo para la comunicación y obtención de información constituye una necesidad en el momento actual y puede servir a los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre que se utilicen de forma eficiente y con adecuada metodología.

El diseño de metodología y la organización de actividades son competencias propias del docente universitario. Por tanto, la formación de tales docentes debe incluir la adquisición de estas competencias. En el desarrollo de su actividad, comunicarse y relacionarse con los alumnos viene a ser una competencia primordial y se entiende como transversal de las demás. La función tutora es sumamente relevante, significativa y juega un rol preponderante, ya que la misma forma parte de la idea global de que enseñar no es sólo exponer y dar explicaciones de los contenidos.

La presencia de la evaluación en los sistemas educativos universitarios es obligada y constituye una parte importante de la actividad del docente, pues es la que tiene una gran repercusión sobre los alumnos. Para realizar una evaluación efectiva, hay que tener un acopio de información: esto implica que, para una adecuada toma de decisión, el profesor debe guardar todas las informaciones necesarias, con ordenamiento normalizado.

Reflexionar sobre los procesos de enseñanza puede ser sumamente interesante: el docente debe ser competente para pensar sobre la enseñanza impartida, lo que le ayudará a desplegar nuevos métodos y habilidades que sirvan de base a su dedicación.

Identificarse con la institución y trabajar en equipo son, igualmente, competencias transversales, ya que la disposición y la organización de la actividad de los profesores universitarios mejorarán, sin duda, con las opiniones colaborativas de sus colegas. En realidad, esto puede aplicarse a cualquier puesto de trabajo, con independencia del perfil profesional.

Con relación a las características o figura del profesor, la situación actual ha cambiado sustancialmente, ya que las actividades que debe realizar en la actualidad no tienen nada que ver con las de hace unos años. Por tanto, su formación debe adaptarse a la nueva realidad y su compromiso didáctico debe ser acorde con su nueva responsabilidad.

En cuanto a las innovaciones que se han dado en los últimos tiempos, los pedagogos afirman que esto se debe en gran medida a que los estudiantes de hoy no son como los de antes. Aunque esta realidad ha traído -ciertamente- confusión, es necesario aceptar que los alumnos universitarios, en algunos aspectos primordiales, no son como los de antes. Esto ha sido generalmente reconocido y ha forzado la introducción de adaptaciones en los espacios corporativos terciarios, aunque no todos están de acuerdo con la consideración de que los estudiantes son lo principal en estas innovaciones o cambios.

Es importante acentuar que en la citada conferencia de Zabalza (2005) se aludió a cómo edificamos nuestra identidad y procedemos como profesores universitarios. La realidad, sin embargo, es que la universidad de hoy en día no tiene claro este punto: aunque cada sujeto pueda tener clara su carrera, las coincidencias son muy difíciles de ajustar.

La formación para la excelencia real del profesor de Educación Superior debe conseguir su adiestramiento como miembro modelador de la calidad de la institución, de sus alumnos y de los demás miembros. Ello demanda que el marco educativo ha de tener en cuenta los cambios actuales, por lo que la universidad debe poner en acción los mecanismos necesarios para la realización de

las necesarias modificaciones internas, además de la firma de convenios con empresas e instituciones ajenas.

En este apartado se expone el asunto de la universidad en cuanto a la formación del alumno, como un beneficio particular. Hay que indicar que aquí se relata el compromiso constituido en tres partes explicativas: La primera parte (bajo el tema de gentes, tiempos y sitios) trata del aprendizaje de los profesores y monitores, teniendo en cuenta que los desconocidos catedráticos poseen iluminación como facilitadores, para así guardar el detalle de dar lección y enseñar con pequeño sostén. El experto de la universidad informa, tanto sobre el trabajo a realizar, como el modo de la reflexión sobre el resultado.

Según exámenes y estudios realizados por las instancias implicadas en los espacios europeos, la universidad en la que el pedagogo ejerce su oficio es uno de los principales experimentos de cambio: uno de tales estudios ha sido motivado por los cambios generales que vienen sucediéndose. Como resultado de tales estudios, se ha llegado a la formación de un Espacio Europeo de Educación Superior (región del EEES).

El término habilidad o destreza es polisémico, inconsistente y variable (dependiendo del contenido del documento donde se emplea) y complejo (según quienes lo utilicen).

Las universidades están atareadas con ordenamientos explicativos y despiadados del progreso, produciendo nuevas solicitudes sobre sus cimientos y, obviamente, sobre los profesores. Según lo expresado por Tomás (2001), volver a examinar la universidad implica: “reconceptualizar la parte del instructor es educación y aprendizaje, investigación, gobierno y administración”, lo que significa la capacidad de dejar la parte de reconsiderar la información del jugador e ir hacia un aprendizaje minucioso.

La conocida expresión de perfil de competencias del profesor de universidad no puede ser privado de los aspectos primordiales (enseñar y examinar) o de las circunstancias precedentemente aludidas donde tienen lugar, dentro de un contexto social, un enfoque institucional y la perspectiva de pequeño nivel).

En correspondencia con la capacidad de exponer las tareas, la competencia de un profesor de universidad va más allá del lugar del aula donde él prepara la realización de la actividad (etapa inteligente); también debe tenerse en cuenta el entorno y el acomodo de la ejecución (etapa activa); la valoración de las capacidades a conseguir; y, por supuesto, el cambio de su utilidad.

En la formación del profesor universitario, lo más alejado de esta realidad se ha podido detectar en la indagación de la capacidad de promover la alineación del catedrático de universidad. habida cuenta de la capacidad que debe tener el profesor de universidad para promover el compromiso del aprendizaje, el consciente se convierte en paradigma clave para la práctica eficaz, entendiendo que, a partir de ese instante, la Facultad y la corporación de la universidad reclaman someterse a los nuevos requerimientos.

El Profesor novel, que actúa como instructor, comienza su actuación con un itinerario inoportuno ya que, ordinariamente y como se ha dicho, aunque él admite la falta de preparación, no posee un acomodo psico-académico; sólo dispone de alineación en su área de conocimiento y el deseo de enseñar, con lo cual puede paliar la inexactitud de su intervención y poner de manifiesto la sensatez con la que actúa.

Desde el perfil de la competencia requerida, es conveniente fundamentar cada uno de los mecanismos requeridos en la habilidad para ganarse el aprecio de sus alumnos: el catedrático de universidad debe ser amado desde el comienzo hasta el final, en cada uno de los períodos de su actuación.

De manera concluyente, logramos reconocer contenidos desarrollados, aptitudes psico-académicas de los educadores del colegio, etc. deben dejar huella para optimizar el entorno de la universidad y, además, el proceso de aprendizaje que oferta.

El perfil del buen docente universitario es, en gran parte, lo que son sus autoridades y sus colegas. Pero ni unos ni otros son totalmente perfectos. Con frecuencia, tales corporaciones están

hechas por personas elegidas de una manera aleatoria. Sea como sea, existen modelos anteriores y presentes sobre esta problemática.

Con la posibilidad de que una universidad pueda garantizar la calidad de sus profesores, debe garantizar, en gran medida, su brillantez, así como la de la entidad dedicada a la Educación Superior.

Entre las funciones de un buen docente, debe considerarse su capacidad para formar sus suplentes, al objeto de que realicen adecuadamente su tarea como pedagogos adjuntos. Sea como fuere, nunca es posible agotar el conocimiento sobre el desarrollo de la enseñanza, sobre las actividades pertinentes del aprendizaje, sobre el desarrollo de la enseñanza, sobre la realización de talleres y otras. Todas estas capacidades han de ser desarrolladas en los suplentes desde el primer semestre de la universidad.

la formación deportiva, la salud, la capacidad psicológica, artística, cultural, intelectual, de carácter social, ética, política; espiritual, religiosa, etc., entre otras dimensiones, son aspectos relevantes que contiene la formación integral y la docencia: todo ello marca un absoluto ideal casi inaccesible.

En el siglo XXI se percibe la profesión docente en el nuevo contexto educativo como fundamental; sin embargo, puede entenderse desde puntos de vista alternativos por parte de las diferentes organizaciones instructivas. Pero, a pesar de sus diferencias, la misión de todas ellas ha de ser única y acomodarse a los cambios que se están produciendo en la actualidad. En esencia, se trata de descubrir el sentido de tal misión y definir las estrategias más convenientes para responderse a las necesidades de nuestro tiempo y, aún, del futuro.

En el capítulo IV se hace referencia a la Educación Superior en América Latina y se abordan, entre otros temas, los siguientes: compromiso general universitario en la región; recursos y polémicas; responsabilidad social universitaria desde diferentes concepciones y enunciaciones; discusiones sobre el conocimiento de la Responsabilidad Social Universitaria; exploración de la situación en las diferentes regiones; líneas de la Responsabilidad Social Universitaria en diferentes

contextos; modelo de ‘pathways’ para la implantación de innovaciones en el espíritu municipal de la universidad.

Con relación al compromiso general de las Facultades de Educación en América Latina, se ha puesto en evidencia que el debate sobre las mismas no es nuevo, puesto que, desde hace tiempo, las responsabilidades de las Instituciones de Educación Superior (IES) fueron analizadas por entidades locales y nacionales.

La Responsabilidad Social Universitaria ha surgido en época reciente, debido a la importancia que actualmente se concede a una actuación integradora de las instituciones de Educación Superior y a la necesidad de responder a la conveniente provisión de puestos docentes, que actúen como auténticos transformadores de las IES. Una competencia requerida del profesor universitario no incluye sólo el diseño de actividades que conduzcan al aprendizaje en el ámbito universitario y en otros contextos. Dicha competencia implica, también, la investigación sobre el progreso y mejora: tal responsabilidad de docentes y discentes es algo ineludible para lograr la calidad de las universidades y el progreso social.

Además de la revisión sobre publicaciones de la UNESCO, se analizaron otras fuentes relacionadas con la RSU y con la internacionalización de la educación. Tales fuentes han suscitado una profunda reflexión sobre este tema, se han conocido opiniones de expertos, se han conocido distintas opiniones sobre esta materia y, de todo ello, ha surgido una ponderación de las diferentes contribuciones. De todos modos, es importante destacar que el conocimiento de políticas de diversos países sobre el conocimiento y sobre la tecnología ha tenido en América Latina un impacto algo inferior al producido en otros ámbitos, según la OCDE (OECD, 2011).

La discusión académica sobre la RSU ha suscitado debates sobre la responsabilidad que corresponde a los docentes de las IES y, también, la que compete a los estudiantes, en general, así como sobre la atención a grupos marginales y sobre la necesidad de tener en cuenta la formación en aspectos de solidaridad y patriotismo.

La RSU nace con una significación integradora, que alude a funciones supuestas y otras transformadoras de las IES. Implementar estrategias al respecto supone no sólo trazar una aproximación hacia realidades internas y contextos externos, sino, también, elaborar propuestas de mejoras e indagaciones para instaurar convenientemente tal responsabilidad en las universidades, en sus miembros y en su contexto.

Un estudio mundial sobre productividad elaborado por el ‘World Economic Forum’ (WEF -Foro Económico Mundial- 2019: [www.3.weforum.org/Doce/WEF_theGlobalCompetitivenessrePort2019](http://www3.weforum.org/Doce/WEF_theGlobalCompetitivenessReport2019)) ofrece información sobre países como Bolivia, Chile, Costa Rica, Ecuador, Jamaica, el Salvador, México, Nicaragua y Puerto Rico. En dicho estudio se señala que la falta de preocupación por parte de las autoridades por proveer una educación de calidad, privan de oportunidades de crecimiento y desarrollo en las regiones de Brasil, Chile, México, República Dominicana, Guatemala, Nicaragua, Panamá y Perú.

Cabe mencionar la utilidad producida por los ‘pathways’, cuyo principal propósito fue analizar la introducción de la RSU en corporaciones del Estado. Encarecidamente propuestos por pedagogos en sus trabajos de tutoría con estudiantes en contextos de diversidad cultural y en ‘Unidades de Soporte Académico’, tales trabajos apoyaron a estudiantes indígenas a despertar en ellos aptitudes profesionales de gestión, resolución de peticiones y convenios de ayuda.

La eficacia de la RSU ha sido elevada para la adquisición de conocimientos concretos, para relacionar diferentes programas de formación, para el trabajo colaborativo entre los estudiantes y para suscitar el esfuerzo de estos para su éxito académico y profesional. Además, la consideración sobre tal responsabilidad ha ayudado a eruditos, gestores y autoridades a reflexionar sobre la adecuada formación en centros de Educación Superior y para promover su mejora. Pero el ensamblaje de diferentes programas universitarios y el compromiso de expertos y autoridades por atender a la RSU como eje central de la actividad universitaria siguen siendo temas pendientes.

Durante los últimos 900 años, las Facultades han tratado de acomodarse a las necesidades de su tiempo. Pero la evolución de la sociedad y la postmodernidad han traído nuevas preocupaciones, derivadas de las transformaciones producidas. Hoy se ha producido una dicotomía

entre lo perenne y lo novedoso: como consecuencia, la sociedad y las instituciones universitarias se debaten entre incertidumbres sobre lo que debe ser permanente y lo que ha de ser cambiado, "congregarse en la exploración de una formación privilegiada" (Bauman, 1997, p. 21).

En realidad, se torna arduo discutir sobre la universidad moderna, institución a la que Alfonso X el Sabio, en su libro de 'Las Siete Partidas', define como 'Ayuntamiento de maestros y de escolares, que es hecho en algún lugar con voluntad y entendimiento de aprender'.

El vocablo colectividad, que ha designado a la institución en su origen como 'universitas magistrorum et scholarium', supondría "proporcionar enunciado a una agrupación unida, a un estilo de vida cooperada, a una entidad íntegra, a la vez enlazada internamente y otorgada de un nivel de libertad externa" (Verger, 1992, p. 37-41).

Uno de los primeros orígenes de este insólito esparcimiento de formas institucionales universitarias es la traslación desde la Educación Superior de élite a la Educación Terciaria masiva y, contemporáneamente, a su universalización, sin duda una de las zonas de mayor relevancia dinámica para una determinada legión de edad, tal como señala el sociólogo Martín Trow (1974).

En la práctica, sin embargo, cabe preguntarse: ¿qué es la universidad contemporánea? Constituye una corporación de erudiciones expertas en todas las particularidades descritas por Clark (1983). Tal institución se constituye por los siguientes componentes: sus propios atributos administrativos; por camarillas internas; por múltiples clases con diversidad de juicios y sumisión; por reparticiones complejas de comunicación y orientación, con una gestión cada vez más normalizada y corporativa; por un distribución de compromisos altamente técnicos; por circunscripciones internas, a veces fuertes y rígidas y a ratos líquidas y fáciles; y por autoridades bondadosas instauradas en influencias intransigentes. Todo ello, siempre en vilo entre las costumbres y pensamientos colegiales, por una parte, y entre las autoridades y tradiciones de la dirección, por la otra (Aponte, 2015).

El primer acercamiento al contexto internacional reside en una focalización de la economía que pretende desarrollar las técnicas propias a partir de la desnacionalización. Con la masificación

vanguardista y la diversificación del progreso económico, aparecen operaciones complejas, además de nuevas expresiones, según el modo corporativo progresivo.

Es importante hacer énfasis en este tema de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, donde existen tres elementos relevantes y de mucha significatividad, los cuales son: eficacia, variedad y legitimidad. La atención a tales elementos constituye un buen método para promover la calidad, diversidad y equidad, y para desarrollar la competencia de los estudiantes, teniendo en cuenta sus habilidades innatas, motivaciones, intereses y adiestramiento académico en la Educación Media. Puesto que las personas no concuerdan en todos estos aspectos, y supuesto que la economía precisa múltiples clases de destrezas, un acogimiento diversificado pide que los alumnos elijan su principal opción. Así, un sistema de Educación Superior habilita tanto a ingenieros como a técnicos y, también, a economistas y al personal administrativo.

Frente a lo anterior, la metodología de la Investigación (Capítulo V), desarrollada en las universidades dominicanas que forman parte de las instituciones de Educación Superior, permitió realizar un análisis profundo en los temas o contenidos sobre el perfil profesional de los profesores universitarios. Sobre este tema, luego de analizar diferentes concepciones sobre los mismos, se sugirieron tres temas, a saber: la formación docente, el desarrollo profesional del académico y su evaluación.

Dentro del marco teórico y metodológico, cabe señalar: la hipótesis de la investigación; el estudio descriptivo; el plan de muestreo (que nos permitió conocer la cantidad de docentes que serían entrevistados); las fases de investigación; la discusión y elaboración de conclusiones; la recogida y análisis de datos.

El marco teórico del perfil profesional del profesorado para el ejercicio de la actividad académica universitaria ha ocupado un lugar significativo en las Instituciones de Educación Superior en la República Dominicana, por lo que el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología dio a conocer los retos y desafíos de su plan decenal (Silié et al, 2004).

Por su parte, Marcelo (1993) define la formación como: “El campo de conocimientos, investigación y propuestas teóricas y prácticas que, dentro de la didáctica y la organización escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores en formación o en el ejercicio de la enseñanza superior implican experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, que les permiten intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículo y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación” (p.183).

Con el propósito de asimilar el tema del perfil profesional de los docentes y de contribuir de manera significativa al progreso del profesorado de las universidades de la República Dominicana, se prefirió llevar a cabo una investigación centrada en la figura de este profesional. Su excelencia se encontró en su perfil profesional, más que en la evaluación de su competencia o en la de la complejidad de su perfeccionamiento.

Tal como se señala Saravia (2004), en la investigación se utilizó una metodología empírico-analítica, asentada en el ejemplo utilitario cuantitativo para ejecutar una tesis por encuesta: en consecuencia, durante la fase piloto se reflexionó sobre un diseño similar al realizado por el citado autor, encontrándose ventajoso continuar con la tesis por encuesta y, también, utilizar una metodología suplementaria que eliminaba, por un lado, el desasosiego de quien investigaba y, por otro, colocaba la cualidad de la investigación en el interés del objeto de la misma.

A continuación, se muestra una reflexión sobre el marco metodológico de la investigación ejecutada, señalando su base cognoscitiva. A partir de esto, la investigación ha pretendido regirse por el estudio de Saravia (2004) para: plantear el estudio inicial; y escudriñar en el contexto dominicano y en las exigencias que demanda una nueva etapa de progreso occidental y de globalización.

Con el propósito de definir el perfil profesional de los docentes y contribuir de manera significativa al progreso del mismo y de las universidades de la República Dominicana, se prefirió llevar a cabo una investigación centrada en su figura. La excelencia de ésta se encontró en su perfil

profesional, más que en la estimación de su competencia o en la complejidad de su perfeccionamiento.

Para la recogida de información, se utilizaron datos pertenecientes a los relatos de las acciones formativas realizadas por curso académico y a la base informatizada del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT) de la República Dominicana (2015), todo ello extraído de las siguientes bases de datos:

- profesorado universitario por curso académico adscrito a las instituciones de Educación Superior;
- docentes que han recibido formación certificada desde 2010 hasta el 2015;
- acciones formativas de carácter general por curso académico, conteniendo información sobre demanda de tal formación;
- profesor novel y profesorado instructor.

Además, se usaron tres tipos de técnicas e instrumentos para la recogida de datos, a saber: cuestionarios, entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

Los cuestionarios fueron aplicados a docentes seleccionados en la muestra: la selección de los entrevistados se hizo en base a su conocimiento y aptitud sobre la temática específica. Se realizó de manera intencional, estableciendo como criterios selectivos los siguientes aspectos:

- alta contribución en actividades formativas, habiendo obtenido certificación en las mismas;
- adscripción a distintos campos de conocimiento;
- docencia en distintas titulaciones;
- práctica docente en la universidad.

Utilizamos la técnica de la entrevista a docentes y alumnos con la finalidad de obtener datos que nos permitiesen entender la realidad existente entre unos y otros: para esto, utilizamos una serie de temas importantes, los cuales arrojaron los resultados de la investigación.

En función de los discernimientos encontrados, se aplicó un total de 467 cuestionarios a docentes de las diferentes áreas de conocimiento y se realizaron 20 entrevistas en profundidad a profesores con cargos relevantes y significativos que aportasen resultados fiables, así como informaciones estratégicas e importantes: para esto, contamos con la participación de 10 mujeres y 10 varones. Estos resultados arrojaron datos cuantitativos y cualitativos sobre la temática estudiada. Una vez elegidos los docentes de las 48 universidades seleccionadas, se utilizó un listado de posibles preguntas y temas a tratar, que se formularon sin un orden estricto y que estuviesen relacionadas con las respuestas de la persona entrevistada.

De una población de aproximada de 6.000 docentes, se seleccionó una muestra de 467 profesores de distintas escuelas y Facultades, que son los que participaron en la entrevista y que constituyeron la muestra que, en base al procedimiento estadístico, es necesaria o requerida para hacer el análisis con el margen de error establecido en el diseño muestral.

En el capítulo VI se analizan y describen las características generales que identifican a las personas que fueron interrogadas durante el levantamiento de información y se presentan, entre otros, los siguientes rasgos referidos a los que participaron: género de los mismos; ubicación geográfica de las universidades en las que actúan; sector al que corresponden tales instituciones; mayor nivel en el que imparten docencia los entrevistados; máximo nivel educativo alcanzado; Facultad a que corresponden en la universidad; posición académica definitiva o no; antigüedad en servicio como docentes; estímulo al trabajo académico.

El género de los entrevistados se seleccionó de forma aleatoria: el 54,00% resultó ser femenino y el 46,00%, masculino. En cuanto a la ubicación geográfica de las universidades, el 90% de los entrevistados pertenecen a las universidades que aparecen en la capital.

De acuerdo con el tipo de centro educativo superior, el 46,73% pertenecen a la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). El mayor nivel en que imparten docencia, en los programas de estudio superiores que ofertan las universidades, el 55,15% corresponde a nivel de licenciatura; el 44,85%, a maestría; el 6,87%, a profesional asociado; y a otros niveles, el 11,16%.

El máximo nivel educativo alcanzado por los entrevistados es maestría, más un 52%. En lo que respecta a la Facultad a que corresponden los entrevistados, los datos son: el 18,18% pertenece a la Facultad de Humanidades; el 17,09%, a la de Ciencias; el 15,64, a la de Ciencias Económica y Sociales; y, por último, a la Facultad de Educación el 15,27%.

De acuerdo con las categorías jerárquicas en las universidades, los entrevistados que obtuvieron mayor porcentaje fueron los profesores, con 85,27%. En proporción a la posición académica definitiva o no, la mayoría de los entrevistado respondió que es definitiva, representando el 67,82%.

Sobre los años de antigüedad en el servicio como docente a nivel superior, los datos son los siguientes:

- de 11 a 15: 28,91%
- de más de 16 años: 28,91.

En lo referente al estímulo al trabajo académico, el 41,82% de los entrevistados recibieron becas en base al desempeño; y el 11,64% sólo lo recibieron para la investigación científica. Además, al 18,18% se les concedió para otros tipos de incentivos.

En cuanto a la valoración del perfil y competencias profesionales, científicas, técnicas, sociales y personales para ocupar una posición académica definitiva, los entrevistados señalaron las siguientes valoraciones:

- 31,01%: imprescindible;
- 37,22%: totalmente necesaria;
- 19,29%: muy necesaria.

Sobre la valoración porcentual del perfil profesional de acuerdo con su competencia científica y de trato con los estudiantes, los participantes señalaron que, en general, los docentes

universitarios deben mostrar una conducta profesional, personal, social y psicológica que les permita una buena relación y comunicación con los estudiantes.

En relación con la escala de valoración por provincias, género, centro, nivel de programas y escolaridad, los entrevistados señalaron que los docentes de las Facultades de Humanidades, de Ciencias y de Educación presentan una valoración general menor que los de otras Facultades, Por el contrario, los porcentajes son mayores en las de Artes, Económicas y Sociales, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias de Salud, Agronómicas y Veterinarias.

En la estimación de la importancia que para los docentes tienen los años de antigüedad como profesores universitarios, esta importancia es mayor cuanto más aumenta el tiempo de servicio en esta función. La disponibilidad de datos ofrecidos sobre este aspecto está muy relacionada con la valoración de la importancia del perfil y de las competencias que debe tener un profesor que imparta docencia a nivel universitario.

La valoración del perfil y competencias científicas, técnicas y socio-profesionales de los docentes (según dimensiones y características específicas) fue estimada como totalmente necesaria, imprescindible y muy necesaria en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Tales competencias se refieren a las siguientes: saber disciplinar; generación de la formación competencial; investigación como aprendizaje; diseño del currículum propio de la disciplina; adecuado desarrollo del curso; procesos interactivos de enseñanza y aprendizaje; participación en actividades de investigación; disposición para el aprendizaje continuo; disposición para la comprensión del otro; impacto social del aprendizaje; participación en la comunidad; responsabilidad de la valoración de las competencias de los profesores; requisitos para la posición académica definitiva.

A las universidades corresponde realizar un proceso de selección de los docentes conforme a los nuevos tiempos y para obtener un beneficio de inapreciable calidad bajo la orientación del organismo rector, como es el Ministerio de Educación Superior Ciencias y Tecnología (MESCyT).

Opiniones de los Grupos de Discusión sobre el Profesorado Universitario

El desarrollo de la ciencia y la tecnología son de gran interés para la República Dominicana: por tanto, el Estado Dominicano trata de promoverlas para impulsar el desarrollo del país, las actividades productivas y de servicio social. Las directrices del Gobierno sirven para tener una opinión sobre la responsabilidad del profesorado universitario.

Otra opinión expuesta por un miembro de los grupos de discusión fue la siguiente: en los actuales momentos, las universidades dominicanas atraviesan por diversas situaciones dentro y fuera del ámbito educativo, que exigen la búsqueda de un modelo que responda a las necesidades de la ciencia y de la sociedad actual. Por esta razón, la figura del profesor se ha convertido en el centro del debate, que no siempre discurre por causas racionales. Como consecuencia, existe una gran preocupación por la evaluación y selección de tales profesionales: así se recoge en el plan rectoral establecido por el MESCyT para la evaluación de los profesores de las universidades dominicanas.

Un primer problema surge al intentar conceptualizar qué es un profesor universitario. Tal vez una de las causas de la posible confusión aparece en la ambigua definición de la Ley General de Educación. Dicha Ley señala que el profesorado universitario tiene como misión la de formar científicos. Esto supone una contradicción con la opinión general de que el profesor universitario es la persona que enseña algo que conoce, lo que supone que el docente es, simplemente, un mero instructor, trasmisor de principios, conceptos y hechos de una parcela del saber. Esta última opinión supondría que la universidad no es más que un banco de documentación.

Ente ambas concepciones, puede darse una postura intermedia, en virtud de la cual el profesor universitario es no sólo un científico, sino un profesional de la educación que promueve el conocimiento al más alto nivel de contenidos culturales, técnicos y profesionales.

Para conocer la opinión de los docentes sobre selección, evaluación y formación del profesorado, se seleccionaron varios miembros de las 5 universidades siguientes: Universidad Autónoma de Santo Domingo (UADS), Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), Universidad Dominicana O&M, Universidad Católica Tecnológica de Barahona (UCATEBA) y Universidad Federico Henríquez y Carvajal (UFHEC).

Para conocer su opinión, se tuvo en cuenta la Ley 139-01, que crea el ‘Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología’ para las ocho instituciones que conforman dicho Sistema. Dicha ley sienta, también, las bases jurídicas para el desarrollo científico y tecnológico de todas las universidades del país.

Para conocer a opinión sobre tales aspectos, se formuló a los grupos de discusión la siguiente pregunta: ‘¿Qué opina sobre la selección, evaluación y promoción del profesorado universitario?’ Uno de los participantes relató que las universidades deberían disponer de un proceso de selección de los docentes acorde con los nuevos tiempos, de tal manera que permitiese a las autoridades académicas de las universidades obtener un producto de óptima calidad, de acuerdo con el organismo rector, que es el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT). este organismo tiene la responsabilidad de fijar las políticas, estrategias y programas tendentes a desarrollar los sectores que contribuyan a la competitividad económica y al desarrollo humano sostenible del país.

Según las diferentes opiniones de los 5 foros de discusión con relación a la evaluación del profesor, se consideró en conjunto que era necesario realizar un diagnóstico de los problemas actuales de su evaluación. Además, se concluyó que la oposición del profesorado a la evolución en algunos aspectos es razonable, ya que las tales evaluaciones se consideran en general, subjetivas y poco confiables, los hallazgos se ocultan, a veces se basan en irrelevancias, etc.

Coexiste una enumeración de responsabilidades que se esgrimen en la estimación de la capacidad y la acción de los docentes, en la que cabe señalar lo siguiente:

- *conocimiento de la asignatura;*
- *capacidad educativa;*

- *evaluación;*
- *profesionalidad.*

Las evaluaciones del profesor están sujetas a estimación en sí mismas, y el fondo natural para apreciarlas son los tipos competitivos.

Otras cuestiones que fueron objeto de debate en los grupos de discusión fueron las siguientes:

1) Cómo se evalúa al profesorado universitario

Los exponentes de los desiguales foros de discusión reflexionaron sobre lo que podría esgrimirse como criterio de evaluación de la eficacia estrictamente docente del catedrático universitario o la disposición objetiva y autónoma del beneficio académico de sus estudiantes.

Los grupos de discusión han considerado que las consecuencias de la indagación apuntan a que no existen habilidades o formas corrientes agradables para evaluar a los educadores, ya que consideran que la apreciación de los estudiantes está afectada por elementos en parte ajenos a la actividad estudiantil. La evaluación de los asociados y de las jurisdicciones irradia más la notoriedad del educador que la consecuencia de un juicio objetivo y autónomo asentado en la reflexión y evidencias empíricas. El nivel de beneficio académico de los estudiantes muestra dificultades en las experiencias de utilización y no separa la clase que maneja los mismos textos e información análoga.

Los ordenamientos y herramientas más manejados muestran un progreso del maestro en gran parte subjetivo, poco honesto, oblicuo y, en diversos asuntos, descansa en particularidades. Pero este contexto no supone una demostración contra la evaluación de los pedagogos sino, más bien, una persuasión para trazar y desplegar superiores criterios, estrategias e instrumentos evaluativos que se concentren más en las ejecuciones educativas y con superiores manuales hipotéticos y prácticos. Tales ordenamientos serán irreparablemente más complicados y gravosos

en su adelanto y en su diligencia. Nunca serán perfectos, pero sí podrán suministrar indicadores de vigor educativo.

2) Selección y promoción del profesorado universitario

Los participantes en el grupo de discusión manifestaron sus opiniones sobre la valoración del profesorado, considerada como un proceso instrumental que trasciende a la propia evaluación y que podría servir de base para mejorar la actuación del docente mediante la detección de imperfecciones y la propuesta de mejoras.

La selección y promoción del profesorado se basa, en gran medida, en las evaluaciones de éste. Los procesos de contratación descansan en la idea de que los profesores universitarios han de tener una ocupación ajustada a sus conocimientos y una preparación adecuada a la importancia del nivel universitario. La realidad pone de manifiesto que es preciso mejorar la valoración de los candidatos para su cooptación y, en su caso, formación, teniendo en cuenta -además- la garantía de los siguientes aspectos:

- *aseguramiento de autenticidad;*
- *garantía de profesionalidad;*
- *ajuste de personalidad.*

3) La comprensión y capacidad académica

La enseñanza requiere una actividad intelectual que presupone que los catedráticos tienen conocimiento y poseen capacidad para que otros lo aprendan. Pero la realidad ha puesto de manifiesto que la posesión de capacidades de comprensión y competitividad erudita no garantizan el éxito docente.

4) Peculiaridades y rasgos personales

Según investigaciones realizadas por diferentes autores, entre los 52 estudios realizados entre 1902-1952, sólo 16 encontraron coeficientes de correlación con la actividad docente en torno al

0,30, y 15 mostraron correlaciones negativas (<file:///C:/Users/D20B8804/Downloads/19105-Texto%20del%20art%C3%ADculo-19180-1-10-20110602.PDF>).

La misma fuente (ibídem) señala que más de 800 trabajos de investigación sobre la repercusión de los rasgos personales sobre la actividad docente mostraron escasa o nula correlación.

Al comienzo de la década de los sesenta se divergió la indagación en dos ámbitos dicotómicos, a saber (de la Orden, 1990):

- maleabilidad y adaptación del educador (decisión, singularidad, tramitación de dificultades, creatividad);
- peculiaridad del catedrático y tipologías de estudiantes, ambiente, procedimiento, etc.;
- discernimiento de la asignatura, de los elementos y ordenamientos para mostrar contenidos a otros.

5) Habilidad y competitividades coherentes con la enseñanza

En los postreros 20 años, los itinerarios de formación del profesorado han marcado un progreso de sus habilidades. Todo ello frente a la inquietud por el estudio de la interacción en el aula y la investigación según el modelo proceso-producto.

Todas estas energías se apuntalan en la creencia de que las habilidades de un catedrático aumentan la posibilidad de triunfo en la instrucción. Pero estas suposiciones no se han confirmado, ni tampoco se han justificado con catedráticos de enseñanza media. La similitud entre explícitas directrices docentes y estudios beneficiosos de los estudiantes no es estable (dependerá de la materia, los estudiantes, su capacidad media, etc).

6) Competitividad los puestos docentes

Se ha conceptualizado el ejercicio del catedrático basándose en los requisitos de las tareas que realiza. Los puestos son determinados como ‘trozos explicativos’ de labores y tareas prósperas dentro de una carrera o comprendidos en la tesis de un rol. Entre estas capacidades se citan: comunicar, ocasionar, planear, valorar, situar, etc.

Se suministran datos sobre aquello en lo que el estudiante debe formarse y cómo conseguir que se avise a los estudiantes, que se vigore la instrucción y se asegure la retroalimentación.

7) Aptitud para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje

La destreza de un catedrático para involucrar efectivamente a los estudiantes en tareas de aprendizaje podría ser un predictor de eficacia y, por tanto, un criterio de selección. Rosenshine et al. (1978) investigaron en este campo y no pudieron comprobar tal suposición.

8) Modelos de adeudo docente/investigador

Se reconoce la necesidad de evaluar las capacidades instructivas e investigadoras en contextos reales o simulados, considerando como predictor un modelo del discernimiento, (McClelland, 1973). Tal como ocurre en el ámbito manufacturero y oficial, la evaluación del catedrático en este aspecto puede establecerse en varias circunstancias, a saber:

- actividades conjuntas de catedráticos con los ayudantes;
- docencia en períodos breves y con una inspección adecuada.

9) Estrategias para evaluar al profesor

Entre las estrategias a seguir para evaluar al profesor universitario, en los grupos de discusión se mencionaron las siguientes:

- *antes y durante una evaluación docente se debe estimular la autonomía del maestro;*
- *monitorear el avance y las interferencias;*
- *verificar que el profesor tiene conocimiento y dominio pleno de lo que está impartiendo;*
- *reconocer cuáles son las carencias o necesidades.*

10) Aceptación de los responsables de la selección, evaluación y promoción del profesorado

Las opiniones de los participantes en los grupos de discusión sobre este aspecto se manifestaron del siguiente modo:

- *-no estoy de acuerdo.* El sistema de selección de los nuevos maestros hoy en día no parece el más acertado.
- *-el sistema de evaluación se convierte en una contra-propaganda:*
personas con vocación para la docencia no se animan a ejercerla por la falta de seguridad para poner en práctica sus conocimientos y habilidades.

11) Aspectos a evaluar e indicadores a revisar

La evaluación del aprendizaje implica un proceso complejo de comunicación humana en el que los roles de evaluador y evaluado pueden ser simultaneo o alternativo. En este proceso debe tenerse en cuenta que el resultado no viene determinado sólo por el objeto de la evaluación, sino también, por la peculiaridad del evaluador, su relación con el evaluado, los mediadores y las condiciones en que se realiza.

12) Retos a los que se enfrenta la universidad y propuestas para superarlos

Las opiniones de los grupos de discusión sobre este tema se refieren a lo siguiente:

Existen grandes retos que deben afrontar las universidades para satisfacer las necesidades de la Educación Superior que, por un lado, son cambiantes, por lo que las universidades han de adaptarse continuamente; pero, por otro lado, una universidad de calidad que quiere aspirar a la excelencia ha de tener en cuenta una serie de condiciones, tales como las que se describen seguidamente.

- la conexión entre las universidades y los estudiantes;
- también es necesario que las universidades acepten el reto de la digitalización, no sólo las que imparten los estudios 100% ‘on-line’;
- igualmente es necesario, no sólo que la universidad investigue, sino que sea capaz de transferir los resultados de sus estudios e investigaciones;
- exigencia, también de una universidad es que se preocupe por formar profesionales que tengan cabida en las empresas e instituciones de nuestro tiempo;
- es, también, necesario que las universidades se transformen en centros de formación internacional, que reciban alumnos y profesores de otros países y que colaboren en la enseñanza y en la investigación con instituciones ajenas al propio país;
- para una administración ágil y para evitar clientelismo, una universidad necesita tener autonomía en la dimensión académica, organizativa, económica y de manejo de talento humano;
- las universidades privadas pueden tener fácil la conexión con el mercado laboral a través de una relación fluida en aspectos tales como la docencia, la investigación, la transferencia del conocimiento o la gestión. Públicas;

- para atender a las necesidades derivadas del incremento de los conocimientos, las universidades deben desarrollar programas de formación continua en los contenidos científicos y en la enseñanza e investigación;

13) Qué es un profesor competente

Sobre este tema, los participantes en los grupos de discusión manifestaron las opiniones siguientes:

Un profesor competente, además de realizar a la perfección la trasmisión de conocimientos propios de la materia que imparte, debe procurar el incremento del saber en sus alumnos y la formación integral de los mismos.

Un profesor competente ha de tener un perfil humanista, en virtud del cual se preocupe de que son alumnos, a través del conocimiento y la formación integral, avancen hacia su propia perfección personal. En definitiva, este docente procurará que los estudiantes a él encomendados, a través del aprendizaje y de la necesaria investigación, lleguen a ser personas cultas y que cuenten con el aprecio general de sus conciudadanos.

Después de lo expuesto, y teniendo en cuenta los análisis realizados, las investigaciones llevadas a cabo y las aportaciones de los grupos de discusión, se plantean las siguientes recomendaciones:

- las universidades deben asumir la responsabilidad de preparar más programas de maestría y doctorado para sus docentes universitarios, para así alcanzar mayor nivel académico y profesional en ellos.
- las instituciones de Educación Superior deben revisar su proceso de contratación, para garantizar la selección de un personal que cumpla con los requisitos que exige la educación en el siglo XXI.

- han de incentivarse programas de becas para las investigaciones científicas en las distintas universidades.
- las instituciones de educación terciaria deben fortalecer el proceso de selección del cuerpo docente, según los requerimientos descritos por las diferentes competencias (científicas, técnicas, sociales y personales), para garantizar una educación de calidad de los estudiantes universitarios.
- debe elevarse el perfil y las competencias de los docentes, de forma que les permitan exhibir una conducta profesional, personal, social y psicológica para una buena relación y comunicación con los estudiantes.
- han de unificarse criterios entre las universidades públicas y privadas, referentes al perfil profesional del docente para impartir clases en los distintos programas educativos superiores.
- debe elevarse el nivel de exigencia de los recortes universitarios, sobre el perfil y competencias que deben poseer los docentes.
- las instituciones de Educación Superior deben mejorar el proceso de selección de los docentes, como lo establece el organismo recorte, como lo es Ministerio de Educación Superior de Ciencias y Tecnología (MESCyT).
- ha de diseñarse un modelo para la evaluación y promoción del cuadro docente, que garantice una mayor eficiencia en las instrucciones universitarias.
- las universidades deben establecer con criterios unificados un instrumento para la evaluación del cuerpo docente con eficacia, conforme a lo establecido por el Ministerio de Educación Superior de Ciencias y Tecnología (MESCyT).

- es necesario que las universidades de hoy en día preparen su cuerpo docente para que sus miembros sean conscientes de que el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje son los estudiantes, que deben prepararse para responder a los retos y desafíos de la educación del siglo XXI.
- han de prepararse programas de formación y capacitación a docentes universitarios, sobre el uso y la integración de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos pedagógicos.
 - el Estado Dominicana ha de destinar un presupuesto mayor para las universidades y para la formación de los docentes en el ámbito de la investigación científica.
- las instituciones de Educación Superior deben crear mecanismos de promoción para aquellos profesores competentes, que les permitan realizar intercambios con otras universidades internacionales, para mejorar el desarrollo cognitivo de los docentes y, a su vez, el proceso pedagógico.

Referencias Bibliográficas

- Álzate Cano, M.; Abello Quintero, C.; Marín Patiño, N.; y Arango Vargas, D. (2013). *Responsabilidad social empresarial*. Trabajo presentado para optar al título de Administrador de Negocios. Universidad de San Buenaventura, Facultad de Ciencias Empresariales.
- Aponte, E. (2015). *La responsabilidad social de las universidades: Implicaciones para América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Caracas).
- Arbesman, S. (2013). *The half-life of facts: Why everything we know has an expiration date*. Penguin.
- Ávila Baray, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación* Edición electrónica. Texto completo en [www. eumed. net/libros/2006c/203](http://www.eumed.net/libros/2006c/203), 66-67.
- Baray, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. México, Editorial Eumed (México).
- Bauman, Z. (1997). Universities: Old, new and different". En A. Smith y F. Webster, (Eds.). *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society* (p. 17-26). Open University Press.
- Benito, V. D. (2013). *La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos 2000-2011*. (Tesis Doctoral). *Revista de Educación de Extremadura (REDEX)* 5, 113-114.
- Beraza, M. Á. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas (Vol. 1)*. Narcea Ediciones.

- Beraza, M. Á. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*, 20, 5-32.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida*. Ariel.
- Bolívar, A. (1993). Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: el programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 16, 113-124.
- Bound, J. M. y Turner, S. (2012). Increasing Time to Baccalaureate Degree in the United States. *Education Finance and Policy* 7(4), 375–424.
- Brown, M., Fry, H. & Marshall, S. (2003). Reflective practice. En H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Eds.). *Teaching & Learning in Higher Education (Second edition)*, pp. 215-225). Kogan Page.
- Brown, M., Fry, H., & Marshall, S. (2003). Reflective practice in Fry. H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2003) *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice* (2nd Edit.). Routledge.
- Brumhard, H. & Ferrández, A. (1997). *Formación para el empleo*. Cifo.
- Brunner, J. J. (1990). *Educación Superior en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J. (2011a). Universidad para todos. *Revista de Estudios Públicos* 124, 151-170.
- Brunner, J. J. (2011b). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias, *Revista de Educación* 355, 137-159.

- Brunner, J. J. y Ferrada, R. (Eds.) (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. The World Bank y Fundación Telefónica (Chile).
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2005). El rol del profesor en Teleformación. En J. Cabero (Coord.). *Formación del Profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES*. Universidad de Sevilla, Secretariado de Recursos audiovisuales y nuevas tecnologías (soporte CD).
- Cáceres Ureña, F., Martínez Mejía, M., Cavero Dhaga, W., Ruiz Silverio, S., & López Lazala, B. (2012). IX Censo Nacional de Población y Vivienda 2010: Informe Básico. Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (Santo Domingo, R. Dominicana).
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Grupo Planeta.
- Campan, A. (2000). *Habilidades de Pensamiento: Marco Teórico e Instrumentación de Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo*. Universidad Nacional Mexicana.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*. Routledge.
- Carranza, J. E., & Ferreyra, M. M. (2017). Increasing higher education coverage: supply expansion and student sorting in Colombia. *Background paper for this report*.
- Carreras, J. y Perrenoud, P. (2005). *El debat sobre les competències en l'ensenyament universitari*. ICE-UB.
- Cassá, R. (2003). *Historia social y económica de la República Dominicana Tomo I*. Editora Alfa y Omega (Santo Domingo, R. Dominicana).
- CEPAL (2000). *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe*.

CEPAL (2007). Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe.

Cifuentes, P., Alcalá, M.J. y Blázquez, M.R. (2005). Rol de profesorado en el EEES. *XI Congreso de Formación del profesorado. Segovia, 17, 18 y 19 de febrero. Les Cahiers du journalisme 19*, 76-201.

Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System in a Cross-National Perspective*. University of California (Berkeley).

Congress USA (2007). *Annual Report of the Librarian of Congress (Washington DC)*. Author.

CRUE (2000). *Informe Bricall*. CRUE (España).

Cruz, C. (2002) El éxito profesional depende en 85% de la actitud individual. *El Nacional*, p. A-4.

Cruz Tomé, M. A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación 331*, 35-66.

Dassin, J. (2014) Mobility and Equity in Higher Education: The Latin American Experience of Ford Foundation International Fellowships Program. En A. Sylvie Didou (Coord.). *Los programas de Educación Superior indígena en América Latina y en México: componentes tradicionales y emergentes*. OBSMAC-IESALC, CONALMEX y Cátedra UNESCO (Venezuela).

De Dakar, M. D. (2000). La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos. *Revista Iberoamericana De Educación 22*, 183-192.

De Juanas, A. y Diestro A. (2012). Empleo de los medios sociales en Educación Superior: una nueva competencia docente en ciernes. *Revista de Docencia Universitaria 10(2)*, 365-379.

- De la Cruz Tomé, M. A. (2003a). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta* 82, 191- 216.
- De la Cruz Tomé, M. A. (2003b). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica. *Revista de educación* 331, 35-66.
- De la Educación, C. M. (2009). Comparación de las estadísticas de educación en el mundo [http://www.uis.unesco.org/Library. Documents/ged09-es. pdf](http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ged09-es.pdf).
- De la Herrán Gascón, A. (2010). Disparates pedagógicos o retos de la enseñanza universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.). *Cómo enseñar en el Aula Universitaria*. Pirámide, 23-45.
- De la Herrán Gascón, A., Aguilar, N.A. y Elizondo, J. A. (2016). ¿Es posible la transformación docente? *Revista Internacional de Formación de Profesores*, 1(2), 51-69.
- De la ORDEN, A. (1990). Evaluación, selección y promoción del profesor universitario. *Revista complutense de educación*, 1(1), 11-29.
- De Medrano Ureta, C. V. (2009). Competencias del profesor mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 209-229.
- Delgado Benito, V. (2013). *La formación del profesorado universitario: análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)*. Universidad de Burgos.
- Didou, S. y Remedi, E. (2009). *Los olvidados: acción formativa de base étnica en instituciones de Educación Superior en América Latina*. Juan Pablos Editores.

- Didriksson, A., & Medina, E. (2008). Contexto global y regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 1, 21-54.
- Domínguez Granda, J. y Rama, C. (Eds.) (2012). *La Responsabilidad Social Universitaria en la Educación a Distancia*. Universidad Católica de Los Ángeles de Chimbote.
- Escudero, J. M. (s. f.). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, contenidos y procesos. *Portal de Desarrollo Académico* (Ponencia).
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. Escudero y A. L. Gómez (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. (p 21-51). Ediciones Octaedro.
- El Sabio, Alfonso. (2010). Las siete partidas volumen 5. Linkgua.
- Fariás, F. C. (2002). *Evolución, orientaciones y tendencias de la legislación de la Educación Superior dominicana*. Unicaribe.
- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: La Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial (Washington).
- Ferreres, V. (2001). El desarrollo profesional del profesorado universitario: circunstancias, problemas y propuestas. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 5 (2), 103-130.
- Flores Carlos, A. (2011) Intelectuales indígenas ecuatorianos y sistema educativo formal: entre la reproducción y la resistencia. *Revista ISEES*, 9, 21-39.
- Flores Félix, J. J. (2009) Las luchas indias y sus intelectuales. *Veredas* 18, 193-213.

García Valcárcel, A. N. (2001). *Didáctica universitaria*. La Muralla (Madrid)

García-Valcárcel, A. (2001). La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. En A. García-Valcárcel (Coord.). *Didáctica Universitaria*, p 9-43).

Gazzola, A. L., & Didriksson, A. (Edit) (2008). “Contexto global y regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”. En A.L. Gazzola y Didriksson (Edit). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Instituto Internacional de la UNESCO, 21-54.

Granda, J. D., Rama, C., & Ruiz, J. R. (2012). La responsabilidad social universitaria en la educación a distancia. *In Crescendo* 3(2), 391-394.

Granget, L. (2005). La responsabilité sociale des universités à l’heure du savoir comme marchandise. *Communication et Organisation* 26, 127-147.

Grijalvo, F. (2000). La formación del profesorado universitario. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología* 3, 81-91.

Gros, B. y Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Ediciones Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.

ICE Universidad de Zaragoza (2004). *Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la convergencia al EEES*. ICE de la Universidad de Zaragoza.

Imbernón, F. (2004). *Modelos en la formación permanente del profesorado*. Universidad de Barcelona.

Knight, P. (2006). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Narcea (Madrid).

Marcelo García, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado. Teoría y Métodos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Marcelo García C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* 1, 151-186.

Marcelo García, C. (2006). Los principios generales de la formación del profesorado. *Encuentro sobre la formación del profesorado universitario* (p. 27-30). Universidad de Almería.

Melo Quezada, L. A. (2016). *Sistema de acreditación de profesores de Educación Superior en la República Dominicana* (Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid).

MEPyD (Ministerio de Economía, Programación y Desarrollo) (2010). *Estrategia Nacional de Desarrollo 2010-2030*. Autor.

SEECYT, S. D. (2008). Plan decenal de Educación Superior 2008-2018.

MESCyT (Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología) (2011). *Informe general sobre Estadísticas de Educación Terciaria 2006-2009*. Autor.

MESCyT (Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología) (2013). *Gestión 2004-2012*. Editora Luz Almánzar Rodríguez.

MESCyT (Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología) (2016). *Informe sobre Educación Superior en Iberoamérica*. Autor.

Mintzberg, H. (1983). *Designing effective organizations*. Prentice Hall.

Mollis, M. (2003). *Las universidades en América Latina: ¿Reformas o alteradas? La cosmética del poder financiero* CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires).

Muñoz, M. R. (2006). *Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina*. En IESALC (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas).

OCDE (2008), *Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación: República Dominicana*.

OCDE (2011). *Hacia un Mecanismo para el Diálogo de Políticas de Innovación: Oportunidades y Desafíos para América Latina y el Caribe*.

OCDE (2012). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en la República Dominicana*.

OCDE, y Banco Mundial (2012). *Evaluaciones de políticas nacionales de educación. La Educación Superior en Colombia*. <http://www.oecd.org/edu/Evaluaciones%20de%20pol%C3%ADticas%20nacionales,2>.

OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*.

OECD (2008) *Review of Tertiary Education: Tertiary Education for the Knowledge Society (Evaluación de Educación Terciaria: la Educación Terciaria para la Sociedad del Conocimiento)*.

OECD-UNESCO (2005). *World Education Indicators Programme. Education Trends in Perspective: Analysis of the World Education Indicators*.

- OEI (2012). *Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo y la cohesión social*. OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Madrid).
- Ortega, M. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación Comparada* 16, 305-327.
- Paquay, L. (Coord.) (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de cultura económica (México).
- Prieto, D. (2005). *La enseñanza en la universidad*. Editorial Centro Universitario (Mendoza, Argentina).
- Reyna, R. (2001). El sistema educativo Superior en la República Dominicana (Exposición presentada en la UASD por el Vicerrector Académico Roberto Reyna, en ocasión de la visita de asambleístas de la ciudad de New York).
- Rodríguez Betanzos, A. (2007). *El Perfil profesional del profesorado universitario: el caso de Quintana Roo*. Universitat de Barcelona.
- Romero, A. C. (2010). *Aprender a ser maestro*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Sánchez, F. (2001). Las tutorías y la construcción de ambientes de aprendizaje en la educación abierta y a distancia. *Acción Educativa* 1(1), 1-13.
- Saravia, M. A. (2004) *Evaluación del profesorado universitario: un enfoque desde la competencia profesional*. (Tesis doctoral. Método de Investigación y Diagnostico en Educación, MIDE. Universidad de Barcelona).
- Schwartzman, S. (2008). *Universidades e desenvolvimento na América Latina. Experiencias exitosas de centros de pesquisas*. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais (Río de Janeiro).

SEESCyT, (2008). *Plan Decenal de Educación Superior 2008 - 2018. Una Educación Superior de calidad, para el país que soñamos los dominicanos*. Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

SEESCyT, (2008). *Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación 2008-2018. Construyendo la economía del conocimiento y la innovación en la República Dominicana*. Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

Simón, J. de D. (2009). Los intelectuales indígenas y la formación de talentos humanos para un mejor y buen Gobierno. *El Vuelo de la Luciérnaga* 3, 112-137.

Sobrinho Dias J. (2008). Calidad, Pertinencia y Responsabilidad Social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña. En IESALC-UNESCO. *Tendencias de la Educación Superior*. Autor.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca.

Torelló, O. M. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211.

Trow, M. (1974). Problems in the transition from elite to mass higher education. En M. Burrage (Ed.). *Twentieth-Century Higher Education: From Elite to Mass to Universal* (p. 86-142). The Johns Hopkins University Press (Baltimore).

UNESCO (1997). *Conferencia Regional 'Educación para Todos'* (Dakar). Autor.

UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Autor.

UNESCO. (2009). *Compendio Mundial de la Educación*. Autor.

UNESCO (2011a). Informe Regional sobre la Educación para Todos en América Latina y el Caribe. OREALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Oficina de Santiago).

UNESCO (2011b). *International Standard Classification of Education (ISCED)*. Autor.

UNESCO-OREALC (2008). Los Aprendizaje de los Estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer Reporte de los Resultado del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), Autor.

Vallaey, F. (2009a). *¿Qué es la responsabilidad social universitaria?* Pontificia Universidad Católica del Perú.

Vallaey, F., De la Cruz, C., y Sasia, P. M. (2009b). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID. México) -McGraw-Hill Interamericana.

Verger (1992). Patterns. En H. de Ridder-Symoens (Ed.), *A History of the University in Europe* (vol 1. p. 35-74). Cambridge University Press.

Villar, L.M. (1990a). Paradigmas de formación del profesorado. En A. MEDINA y M.L. SEVILLANO (Coords.). *El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación* (pp. 499-526). UNED (Madrid)

World Bank. (2018). *Learning: to Realize Education's Promise*. World Bank Group.

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario*. Narcea.

Zabalza, M. A. (2005). *Competencias docentes*. (Conferencia en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia).

Zabalza, M.A. (2007). *La Enseñanza Universitaria. El Escenario y sus Protagonistas*. Narcea.

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

Zapata, C. (2009). *Indígenas y Educación Superior en América Latina: los casos de Ecuador, Bolivia y Chile*. *Revista ISEES*, 71-101.

Zeichner, KM (1983). Paradigmas alternativos de formación docente. *Revista de formación del profesorado*, 34(3), 3-9.

Referencias de Internet

<http://robertoreyna.com/conferencias/Desa%20y%20Perspectivas%20de%20la%20Educacion%20Superior%20Dominicana%20en%20el%20Contexto%20Internacional%20de%20Hoy%20AGOSTO%20202.pdf>: *"Desafíos y Perspectivas de la Educación Superior Dominicana en POR: ROBERTO REYNA Rector de la UASD Educación Superior Dominicana el Contexto Internacional de Hoy"*.

http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/RefEducation_LA_SP.pdf: *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Educación*.

<http://www.educa.org.do/wp-content/uploads/2016/11/Estadi%CC%81sticas-de-Educacio%CC%81n-Superior-2013-y-2014.pdf>: *Informe General Sobre Estadísticas de Educación Superior 2013 y 2014*.

<http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/plan-estrategico/plan-decenal.pdf>: *Plan Decenal de Educación 2008-2018*.

<http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41428055.pdf>: *Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación: República Dominicana*.

https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/3555/1/0237190_02000_0005.pdf: *La formación del profesor universitario*.

<https://oei.org.do/uploads/files/news/Oei/314/af-libro-educacion-2021-web.pdf>: *Manual de Historia de La Educación Universal y Dominicana*.

<https://racetothetopvolusia.wikispaces.com/file/view/A+Five+Dimensional+Framework+for+Authentic+Assessment.pdf>: *Propuesta metodológica de evaluación para evaluar competencias a través de tareas complejas en entornos virtuales de aprendizaje*.

[https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/Artc4215/html_EnriqueS%C3%A1nchez Costa: *Retos de la Educación Superior en américa latina: El caso de república dominicana.*](https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/Artc4215/html_EnriqueS%C3%A1nchez_Costa:Retos_de_la_Educaci3n_Superior_en_am3rica_latina:_El_caso_de_rep3blica_dominicana.)

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie21a02.htm>: *Los desafíos a la universidad latinoamericana en el siglo XXI.*

<https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=6864>: *Glosario Estadístico OCDE, disponible en trad. J. Del Rosario.*

<https://uasd.edu.do/index.php/informacion-general/historia>: *Universidad Autónoma de Santo Domingo.*

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa: *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción.*

https://www.aduanas.gob.do/media/2211/139-01_de_educacion_ciencia_y_tecnologia.pdf: *Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.*

<https://www.coursehero.com/file/78539310/Dialnet-OrigenYFundamentoDeLaEducacionBasadaEnCompetencias-4953773-2pdf/>: *Origen y fundamento de la educación basada en competencias.*

<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>: *Diseño curricular basado en competencias.*

<https://ensegundos.do/2017/10/30/la-investigacion-cientifica-ha-mejorado-en-republica-dominicana/>).

https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_repdom_sc_anexo_7_sp.pdf: *LEY 66-97 Ley General de Educación.*

<https://www.oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/informesobrelaspoliticasnacionalesdeeducacionrepublicadominicana.htm>: *Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación: República Dominicana.*

<https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017192002.pdf>: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado.*

<https://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs/guiadeguias.pdf>: *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES.*

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html: *La formación de los docentes en el siglo XXI.*

Documentos Legales

Ley orgánica N°. 1398 del 28 de octubre 1937: Ley Orgánica Universitaria, Santo Domingo.

Ley orgánica N°.111 del 3 de noviembre de 1942: exequátur de profesionales (Congreso Nacional, Santo Domingo).

Ley orgánica N°. 5778 del 26 de octubre del 1961 (Gaceta oficial No.8633 del 5 de enero de 1962): Ley de Autonomía Universitaria de la UASD (Santo Domingo).

Ley orgánica N°. 6150 de 31 diciembre 1962 (Consejo de Estado): creación de la Universidad Católica Madre y Maestra.

Ley orgánica N°. 292 12 de junio 1964: deroga la Ley de Autonomía Universitaria de la UASD.

Ley orgánica N°. 273 del 27 de junio del 1966: Marco de la Educación Superior Privada.

Decreto presidencial N°. 449 del 2 de diciembre de 1978: Concurso Nacional de Innovación y Emprendimiento del Subsistema de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (CONIES).

Decreto presidencial N°.1406 del 13 de septiembre de 1983: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACITE)

Decreto presidencial N°. 1255, de 1983: Reglamento para la Educación Superior privada y creación del Consejo Nacional de Educación Superior (CONES).

Decreto presidencial N°. 2129 del 17 de julio de 1984: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyTE)

Decreto presidencial N°. 861 de 1984: integra la Comisión Nacional de Educación Superior (CONES).

Decreto presidencial N°. 259-96 del 15 de julio de 1996: regula la Educación Superior en República Dominicana.

Decreto presidencial N°. 517-96 del 14 de octubre de 1996: Educación Superior en República Dominicana.

Ley orgánica N° 66 de 1997: Ley General de Educación.

Ley orgánica de educación N°. 97 de 1997: Creación de la Secretaría de Estado de Educación y Cultura (SEE).

Declaración de Bolonia: Conferencia de ministros europeos responsables de la Educación Superior de 19 de junio de 1999.

Ley orgánica N°. 139-01 de 2001: creación del Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

Decreto presidencial N° 109-7 de 2007: creación de un Sistema Nacional de Inversión y Desarrollo (SNIDT).

Ley orgánica N° 1-12-2012: Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2030.

Índice de Tablas y Figuras

Índice de Tablas

Tabla 1: Matrícula en Educación Terciaria en comparación con la población, 1950-2009.....	35
Tabla 2: Matrícula en Educación Terciaria Según el Nivel, 2006-2009.....	37
Tabla 3: Edad de los alumnos matriculados en Educación, 2009.....	38
Tabla 4: Provisión de ofertas de Educación Terciaria, según institución.....	38
Tabla 5: Organizaciones de Educación Terciaria en el 2009 por Regiones y Provincias.....	39
Tabla 6: Cambio en los años de educación por edad comparado con el crecimiento de la población, República Dominicana, todas las personas, 2000 y 2010 (porcentaje).....	48
Tabla 7: Estructura del empleo, según rama de actividad económica (porcentaje).....	49
Tabla 8: Importancia de terminación de la Educación Secundaria, según rama de actividad económica (%).....	50
Tabla 9: Estructura de Empleo en Situaciones Ocupacionales.....	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 10: Impacto de la conclusión de la Educación Terciaria sobre el empleo en términos porcentuales. República Dominicana 2000, 2010.....	51
Tabla 11: Graduados que han superado la educación postsecundaria (2006 a 2009).....	54
Tabla 12: Inversión de la Administración Pública en ‘Educación Terciaria, Ciencia y Tecnología’, y % del gasto respecto al producto interno bruto 2002-2011.....	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 13: Gastos del ‘Ministerio de Educación Terciaria, Ciencia y Tecnología’, (2005, 2010), USD.....	67
Tabla 14: Presupuesto de contribuciones especiales del Ministerio de Educación 2010 (cifras en USD).....	68
Tabla 15: Indicadores principales de impacto y objetivos del Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2008-2018.....	76
Tabla 16: Gastos del MESCyT en Ciencia y Tecnología, 2006-2010 (en USD).....	77
Tabla 17: Publicaciones científicas por país, (1996,2009).....	79
Tabla 18: Publicaciones científicas internacionales de autores dominicanos, 2000-2011.....	800
Tabla 19: Inversión del FONDOCYT, 2005-2009.....	866

Tabla 20: Competencias que debe poseer un profesor universitario para desarrollar la función docente de calidad	148
Tabla 21: El profesor universitario: sus competencias y formación	1522
Tabla 22: Formación requerida al profesorado según etapa educativa	156
Tabla 23: Características del profesor universitario novel.....	1611
Tabla 24: Estudio mundial de productividad.....	179
Tabla 25: Selección de los docentes a entrevistar.....	2033
Tabla 26: Nivel educativo por centros y provincias.	¡Error! Marcador no definido. 2
Tabla 27: Nivel educativo por centros.....	2144
Tabla 28: Datos de identificación por Facultad, sector y posición académica.....	2166
Tabla 29: Datos de identificación por antigüedad, estímulo al trabajo académico	2177
Tabla 30: Porcentaje general de la valoración de los entrevistados sobre el perfil y competencias de los profesionales: escala de valoración por provincias, genero, centro, nivel de programas y escolaridad. escala.....	2222
Tabla 31: Porcentaje general de la valoración de los entrevistados sobre el perfil y competencias de los profesionales	225225

Índice de Figuras

Figura 1: Niveles de escolaridad de la población Años de escolaridad: Población de 25 +	46
Figura 2: Años de escolarización por edad. República Dominicana 2000, 2010.....	47
Figura 3: Porcentaje de la población por grupo de edad con grado o diploma de estudios terciarios.....	47
Figura 4: Incremento de retribuciones en función de los años de escolarización (25-34)	53
Figura 5: Incremento de retribuciones en función de los años de escolarización (36-64 años).....	53
Figura 6: Realimentación del conocimiento	158
Figura 7: Identificados por género.....	211
Figura 8: Competencia de saber disciplinar del profesor.....	21919
Figura 9: Valoración porcentual del Perfil profesional mediante la competencia científica	2200
Figura 10: Media de valoración sobre el perfil profesional y las competencias, científicas de los docentes.....	22121
Figura 11: El saber disciplinar del profesor en su formación básica	22828
Figura 12: Generación de la formación competencial	2299
Figura 13: La investigación como aprendizaje	23030
Figura 14: Diseño del curriculum propio de la disciplina.....	23131
Figura 15: Adecuado desarrollo de curso	2322
Figura 16: Proceso interactivo de enseñanza- aprendizaje, según competencia técnica.....	2344
Figura 17: Participación en actividades de investigación	2355
Figura 18: Disposición para el aprendizaje continuo.....	2366
Figura 19: Disposición para la comprensión del otro	¡Error! Marcador no definido. 7
Figura 20: Impacto social del aprendizaje.....	238
Figura 21: Participación en la comunidad	239
Figura 22: Responsables de la valoración de las competencias de los profesores.....	24040
Figura 23: Requisitos para la posición académica definitiva.....	2422

Siglas

AIRD	Asociación de Industria de la República Dominicana
ALCA	Área de Libre Comercio de las Américas
APEC	Institución primogénita de Acción Pro-Educación y Cultura
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
C&T	Ciencia y Tecnología
CE	Comisión Europea
CEI-RD	Centro de Exportación e inversión de la Rep. Dom.
CEPAL	Comisión Económica para América latina y el Caribe
CESAL	ONG CESAL, Cooperación al Desarrollo
CIA	Agencia Central de Inteligencia <i>Central Intelligence Agency</i>
CIDT	Consejo de Innovación y Desarrollo Tecnológico
CONEP	Consejo Nacional de la Empresa privada
CONES	Consejo Nacional de Educación Superior
CONESCyT	Consejo Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología
CONIAF	Consejo nacional de Investigación Agropecuarias y Forestales
CBT	Enseñanza mediada por computadora <i>Computer-based training</i>
CNC	Consejo nacional de Competitividad
DOP	Peso Dominicano
ECTS	(Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) <i>European Credit Transferring System</i>

END	Estrategia nacional de Desarrollo
ES	Educación Superior
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura <i>Food and Agriculture Organization</i>
FFIDT	Fondo de Financiamiento a la Innovación y el Desarrollo Tecnológico
FIES	Fondo Para el Fomento de la Investigación Económica y Social
FONDEC	Fondo de Competitividad
FONDOCYT	Fondo nacional de Innovación y Desarrollo Científico y Tecnológico
FUNDAPEC	Acción Pro-Educación y Cultura, Inc. de Crédito Educativo, Inc. <i>Fundación APEC.</i>
GUNI	Red universitaria mundial para la innovación <i>Global University Network for Innovation</i>
I + D	Investigación y desarrollo
I+D+I	Investigación, desarrollo e innovación
IES	Institución de Educación Superior
IESALC	Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
IDIAF	Instituto dominicano de Investigaciones Agropecuarias y Forestales

IETS	Instituto de Estudio del Trabajo y la Sociedad
IFP	Programa internacional de ayudas para promover el intercambio internacional de estudiantes <i>International Fellowships Program</i>
IIBI	Instituto de investigación Biotecnología e industria
INAFOCAM	Instituto nacional de Formación y Capacitación del Magisterio
INDOTEC	Instituto Dominicano de Tecnología
INDOTEL	Instituto Dominicano de las Telecomunicaciones
INFOTEP	Instituto nacional de la formación Técnica profesional
INTEC	Instituto Tecnológico de Santo Domingo
ISCED	International Standard Classification of Education
ITES	Instituto Tecnológico de Educación Superior
ITLA	Instituto Tecnológico de las Américas
LOU	Ley Orgánica Universitaria
LRU	Ley de Reforma Universitaria
MEPyD	Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo
MESCyT	Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología
MINERD	Ministerio de Educación de la República Dominicana
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos.
ONAPI	Oficina Nacional de la Propiedad Industrial.
PIB	Producto Interno Bruto
POMA	Prueba de Orientación y Medición Académica

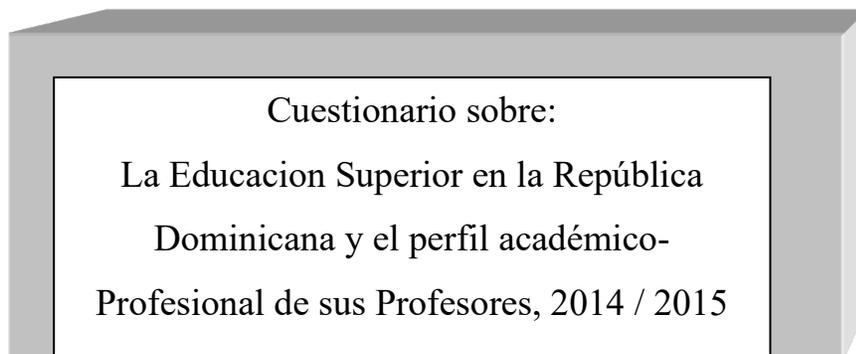
PDI	El Plan de Desarrollo Institucional
PROMIPYME	Programa de promoción y apoyo a la Micro, pequeña y mediana empresa
PRONABES	Programa Nacional de Becas para la Educación Superior
PYME	Pequeña y Mediana Empresa
PUCMM	Pontificia universidad Católica Madre Maestra
RICYT	Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología -Iberoamericana e Interamericana
RSE	Responsabilidad Social Empresarial
RSU	Responsabilidad Social universitaria
SEESCyT	Secretaria de Estado de Educación Superior Ciencia y Tecnología
SERCE	Segundo estudio Regional Comparativo y explicativo de la UNESCO <i>Second Regional Comparative and Explanatory Study (UNESCO)</i>
SNIDT	Sistema nacional de Innovación y Desarrollo Tecnológico
SPSS	Software Popular entre los Usuarios de Windows <i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TIC	Tecnología de la información y de las Comunicaciones
UASD	Universidad Autónoma de Santo domingo
UNESCO	Organización de las naciones para la Educación, la ciencia y la Cultura.

	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNESCO-OREALC	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y pertenece a la categoría Unesco
UNIBE	Universidad Iberoamericana
UQROO	Universidad de Quintana Roo
USD	Dólar o moneda oficial de los Estados Unidos de Norteamérica <i>United States Dollars</i>

Anexos

Guión de la Entrevista

- ¿Qué opina sobre selección, evaluación y promoción del profesorado?
- ¿Cómo se evalúa al profesorado universitario?
- ¿Qué estrategias se siguen en la institución para evaluar al profesor?
- ¿Está de acuerdo con las figuras responsables de la selección, evaluación y promoción del profesorado?
- ¿Qué aspectos deben ser evaluados?
- ¿Qué indicadores deben ser revisados?
- ¿Qué retos enfrenta la institución universitaria? Y ¿Qué propuestas se pueden dar para enfrentar estos retos?
- ¿Cómo mejorar el sistema de selección, evaluación y promoción del profesorado?
- ¿Qué entendemos por un profesor competente?



Con el presente cuestionario-escala queremos recoger su opinión, de forma anónima, sobre la situación actual de la Educación Superior en la República Dominicana y el perfil académico-profesional de sus profesores, que requieren hoy en día las instituciones del siglo XXI.

Su contribución es de gran importancia para la mejora del sistema educativo superior referente al perfil que se requiere en las instituciones de Educación Superior en la actualidad.

1º.- Rellene, por favor los datos de identificación, de la forma siguiente:

- Escriba el nombre de su país y la provincia (o estado) en que se encuentra.
- Marque con una X la casilla correspondiente a su género.
- Marque con una X la casilla correspondiente al tipo de centro en que trabaja, al que acude o en el que se encuentra/n su/s hijo/s o hija/s.
- Coloque una X en el cuadro correspondiente al nivel o etapa educativa a la que va a referirse en sus respuestas.
- Marque con una X la casilla correspondiente al sector de opinión al que pertenece; caso de pertenecer a varios, señale aquél por el que ha sido convocado para rellenar este instrumento En caso de duda, señale todos los sectores a los que pertenece.

2º.- Expresé cuál es su opinión o valoración sobre los aspectos que se plantean, marcando con una X la casilla que corresponda. Cuando la pregunta lo requiera, escriba brevemente su respuesta.

Muchas gracias por su valiosa contribución

Datos de identificación

País _____

Provincia (Estado) _____

<i>Género:</i>	<i>Tipo de centro:</i>
[1]. Mujer	[1].Público
[2]. Varón	[2].Privado subvencionado
	[3].Privado no subvencionado

Marque con una X donde corresponda
<p>1. Nivel del (los) programa (as) en los que más participa (seleccione sólo una opción):</p> <p>[1]. Licenciatura</p> <p>[2]. Maestría</p> <p>[3]. Profesional asociado</p>
<p>2. Nivel máximo de estudios obtenidos e institución donde lo logró:</p> <p>[1]. Licenciatura</p> <p>[2]. Maestría</p> <p>[3]. Postgrado (especialidad)</p> <p>[4]. Doctorado (especifique)</p> <p>[5]. Institución donde lo obtuvo: _____</p>
<p>3. Facultad de adscripción:</p> <p>[1]. Facultad de Humanidades</p> <p>[2]. Facultad Ciencias</p> <p>[3]. Facultad de Artes</p> <p>[4]. Facultad de Económicas y Sociales</p> <p>[5]. Facultad de Educación</p> <p>[6]. Facultad de Ingeniería y Arquitectura</p> <p>[7]. Facultad de Ciencias de Salud</p> <p>[8]. Facultades Agronómicas y Veterinarias</p>
<p>4. Sector de opinión</p> <p>[1]. Rector o Vicerrector (años en esa posición ____)</p> <p>[2]. Profesor/a (años experiencia como docente _____)</p> <p>[3]. Director/a (años en esa posición ____)</p> <p>[4]. Profesor ayudante (años experiencia como docente _____).</p> <p>[5]. Otro sector (especificar: _____)</p>
<p>5. Posición académica definitiva:</p> <p>[1]. Sí</p>

[2]. No
6. Años de antigüedad como profesor(a) universitario: [1]. Menos de 5 años [2]. De 5 a 10 años [3]. De 11 a 15 años [4]. Más de 16 años
7. Estímulos al trabajo académico de los que dispone: [1]. Becas al desempeño [2]. Becas para la investigación científica [3]. Otros indicar: _____

I. Valoración del perfil profesional

Cuatro grandes competencias, científica, técnica, social y personal se someten a su valoración. Cada competencia se ha estructurado en diversas dimensiones, cuyos indicadores son los que se pide que revise con atención antes de expresar su opinión sobre el Perfil Profesional de Educación Superior en la República Dominicana en 2014-2015:

Competencia Científica

Supone la demostración efectiva de los conocimientos propios de la formación disciplinar del profesor(a) a partir de su formación básica y de la experiencia acumulada durante su ejercicio profesional, que le permiten la comprensión, interpretación y actualización de los temas y problemas de su área o disciplina.	[1] Innecesario	[2] Poco Necesario	[3] Necesario	[4] Muy necesario	[5] Totalmente Necesario	[6] Imprescindible
A. El saber disciplinar. El profesor / la profesora es capaz de:						
1. Identificar el origen y los antecedentes históricos de su disciplina	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
2. Definir la evolución temporal de su disciplina	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
3. Explicar las corrientes y escuelas correspondientes	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
4. Analizar el estado actual de la disciplina y sus alcances en la comprensión de la realidad	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
5. Establecer proyecciones sobre el desarrollo futuro de la disciplina	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
B. Generación y difusión del nuevo conocimiento disciplinar. El profesor / la profesora) es capaz de:						
6. Elaborar proyectos de investigación basados en el rigor y sistematización de la metodología científica	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
7. Construir el establecimiento de las directrices orientadoras de los procesos de investigación	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]

8. Establecer y desarrollar planes estratégicos de uso de base de datos	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
9. Enmarcar su actividad docente en programas y/o la institución	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
10. Enmarcar su actividad investigadora en programas o proyectos del departamento y/o institución	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
11. Identificar y organizar proyectos de vinculación entre su disciplina, la carrera y/o institución	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]

Competencia Científica

Supone la demostración efectiva de los conocimientos propios de la formación disciplinar del profesor(a) a partir de su formación básica y de la experiencia acumulada durante su ejercicio profesional, que le permiten la comprensión, interpretación y actualización de los temas y problemas de su área o disciplina.	[1] Innecesario	[2] Poco Necesario	[3] Necesario	[4] Muy necesario	[5] Totalmente Necesario	[6] Imprescindible
---	-----------------	--------------------	---------------	-------------------	--------------------------	--------------------

C. La investigación como aprendizaje El profesor / la profesora) es capaz de:

12. Plantear los criterios y procedimientos para la elaboración de alguna investigación científica por parte de sus estudiantes	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
13. Establecer la relación entre la investigación y el programa de formación de la carrera y/o el curso que imparte	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]

Competencia Técnica

Representa el conjunto de conocimientos y criterios procedimentales e instrumentales que permiten al profesor(a) desarrollar correctamente sus actividades académicas -docencia, investigación y servicios- a partir de acciones razonadas orientadas a dar vida a su producción profesional.	[1] Innecesario	[2] Poco Necesario	[3] Necesario	[4] Muy necesario	[5] Totalmente Necesario	[6] Imprescindible
---	-----------------	--------------------	---------------	-------------------	--------------------------	--------------------

El diseño del currículum a partir del conocimiento y la disciplina. El profesor / la profesora es capaz de:

14. Estructurar coherentemente el programa del curso con el proyecto formativo de la carrera o la institución	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
15. Vincular el programa del curso con las realidades del contexto en el que se ubica la institución, armonizando la teoría y la práctica de los contenidos temáticos del curso	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
16. Diseñar el paquete didáctico del curso asegurando un modelo de trabajo conveniente con el programa del curso y el tipo de estudiante de este	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
17. Producir materiales de apoyo para facilitar el desarrollo del curso y el aprendizaje de sus estudiantes	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
18. Desarrollar las formas precisas de evaluación de seguimiento y control de los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]

Competencia Técnica

Representa el conjunto de conocimientos y criterios procedimentales e instrumentales que permiten al profesor(a) desarrollar correctamente sus actividades académicas -docencia, investigación y-servicios a partir de acciones razonadas orientadas a dar vida a su producción profesional.	[1] Innecesario	[2] Poco Necesario	[3] Necesario	[4] Muy necesario	[5] Totalmente Necesario	[6] Imprescindible
El adecuado desarrollo del curso. El profesor / la profesora es capaz de:						
19. Presentar y explicar con claridad a sus estudiantes el programa y el paquete didáctico del curso, estableciendo un espacio de negociación con y entre sus estudiantes, asegurándose entonces que estos documentos sean la guía completa del curso que ellos y ellas inician	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
20. Explicar con claridad la relación entre la teoría y el objeto de estudio de su disciplina	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]

21. Motivar a sus estudiantes para realizar trabajos y que ellos o ellas continúen aprendiendo	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
22. Representar teóricamente situaciones concretas de la realidad en un continuo ir y venir de teoría práctica	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
23. Utilizar las TIC actuales, variando y mejorando el desarrollo de sus actividades académicas y las modalidades de interacción con y entre sus estudiantes, colegas y comunidad universitaria	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
Procesos interactivos de enseñanza y aprendizaje. El profesor / la profesora es capaz de:						
24. Utilizar aquella metodología que le permita profundizar en los aspectos relevantes del tema que desarrolla	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
25. Crear un espacio de información previa y 'feedback' posterior a los estudiantes con relación a su evaluación y los resultados obtenidos en ella	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
26. Diversificar las modalidades de interacción y aproximación a los contenidos que desarrolla en clase con y entre los estudiantes	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
27. Establecer un equilibrio entre el control y la autonomía otorgada a sus estudiantes, combinando las exigencias y la ayuda durante el desarrollo de las actividades marcadas	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
28. Realizar tutorías con los estudiantes, ayudándolos en su permanencia en la Universidad	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
29. Apoyar a los estudiantes en programas de servicio social, a la comunidad o prácticas profesionales	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
30. Organizar eventos tales como conferencias, seminarios, conciertos, cursos, talleres, viajes de estudio	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]

Competencia Técnica

Representa el conjunto de conocimientos y criterios procedimentales e instrumentales que permiten al profesor/a desarrollar correctamente sus actividades académicas-docencia, investigación- y servicios a partir de acciones razonadas orientadas a dar vida a su producción profesional.	[1] Innesario	[2] Poco Necesario	[3] Necesario	[4] Muy necesario	[5] Totalmente Necesario	[6] Imprescindible
Procesos interactivos de investigación. El profesor / la profesora es capaz de:						
31. Publicar en revistas científicas y/o con editoriales nacionales e internaciones	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
32. Contribuir a la generación de las condiciones básicas para el buen desarrollo de las actividades de investigación	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
33. Promover la planificación compartida con el cuerpo académico de los temas de investigación	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
34. Potenciar la funcionalidad de los grupos de investigación	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
35. Compartir y asesorar el desarrollo del as actividades de investigación	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]

Competencia socio-personal

Tanto el <i>saber ser</i> como el <i>saber estar</i> son competencias transversales y se refieren a la posición del profesor/a quien no se reconoce como poseedor/a del conocimiento absoluto y estar dispuesto a aprender constantemente a través del desarrollo de la actividad académica a lo largo de su carrera profesional. También el profesor/a establece relaciones interpersonales socialmente adecuadas y técnicamente productivas con colegas, compañeros y estudiantes, interactuando sobre la base de los valores universales de respeto y tolerancia.	[1] Innecesario	[2] Poco Necesario	[3] Necesario	[4] Muy necesario	[5] Totalmente Necesario	[6] Imprescindible
Disposición para el aprendizaje continuo. El profesor / la profesora es capaz de:						
36. Participar en la actualización de programas y planes de estudios	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
37. Participar en eventos académicos relacionados con los cursos que imparte	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
38. Reflexionar y definir temas de investigación sujetos a actualización y refrescante	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
39. Estudiar y analizar críticamente documentos y materiales técnicos	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
40. Participar en cursos o eventos técnicos sobre temas de su interés	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
41. Establecer redes virtuales para el intercambio de documentación	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]

Competencia socio-personal

Tanto el <i>saber ser</i> como el <i>saber estar</i> son competencias transversales y se refieren a la posición del profesor/a quien no se reconoce como poseedor/a del conocimiento absoluto y estar dispuesto a aprender constantemente a través del desarrollo de la actividad académica a lo largo de su carrera profesional. También el profesor/a establece relaciones interpersonales socialmente adecuadas y técnicamente productivas con colegas, compañeros y estudiantes, interactuando sobre la base de los valores universales de respeto y tolerancia.	[1] Innesario	[2] Poco Necesario	[3] Necesario	[4] Muy necesario	[5] Totalmente Necesario	[6] Imprescindible
Disposición para la comprensión del otro. El profesor (la profesora) es capaz de:						
42. Incluir a sus estudiantes en los grupos de estudio o investigación que promueve o en los que participa	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
43. Pedir opiniones, criterios y propuestas a aquellos con quienes trabaja	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
44. Buscar el consejo y asesoramiento de colegas con mayor experiencia	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
45. Reconocer y valorar los conocimientos y experiencias adquiridas por sus estudiantes fuera de la clase, pero que pertenecen al ámbito de su disciplina	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
Promoción del aprendizaje social. El profesor / la profesora es capaz de:						
46. Promover y participar en grupos de estudio e/o investigación relacionados con la materia que da, incorporando en su trabajo los aportes de otras personas	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
47. Generar oportunidades para el intercambio entre los estudiantes de experiencias de participación social e intercambio académico	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
48. Participar en grupos interinstitucionales de trabajo académico	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
Participación en la comunidad. El profesor (la profesora) es capaz de:						
49. Promover la difusión del conocimiento sobre actividades extracurriculares	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]

50. Relacionar los cursos que imparte con la formación de sus estudiantes y su implicación en la sociedad	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
51. Asesorar proyectos de vinculación, servicio social o transferencia tecnológica en la comunidad	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
52. Establecer las relaciones entre la investigación y las necesidades de la comunidad	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
53. Participar en grupos colegiados de evaluación docente y/o mejora institucional	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]

II. Agentes de la valoración del perfil de competencias profesionales

Comisión académica

Sitúese en la integración de una comisión académica responsable de la valoración del perfil profesional del profesorado universitario con posición definitiva en la universidad y señale cuáles serían los agentes idóneos para valorar el perfil de competencias arriba propuesto	[1] Innesario	[2] Poco Necesario	[3] Necesario	[4] Muy necesario	[5] Totalmente Necesario	[6] Imprescindible
54. Responsables de políticas del profesorado de la universidad	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
55. Responsables de las políticas del profesorado que laboran en otra universidad	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
56. Responsables de extensión y difusión cultural	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
57. Responsables de investigación.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
58. Expertos/as en áreas del conocimientos o disciplinas internas de la institución	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
59. Expertos/as en áreas del conocimiento o disciplinas, externos a la institución	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
60. Otros, mencionar:	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]

III. Pruebas y evidencias

Requisitos para obtener la posición académica definitiva

Siguiendo con el caso de la posición académica definitiva, indique cuáles de las siguientes evidencias le parece que son: IMPRESCINDIBLES; MUY CONVENIENTES; DESEABLES; o NO IMPORTANTES para tener en cuenta por parte de la comisión ‘ad hoc’ para valorar la solicitud de la posición académica definitiva por el profesor o profesora	[1] Innecesario	[2] Poco Necesario	[3] Necesario	[4] Muy necesario	[5] Totalmente necesario	[6] Imprescindible
61. Currículum Vitae	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
62. Portafolio Docente	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
63. Presentación y Defensa de una Investigación Inédita	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
64. Entrevista Pública al Profesor/a	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
65. Impartición de una clase y las observaciones por parte de alguien ajeno a él/la	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
66. Análisis de materiales didácticos elaborados por el profesor/a	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
67. Evaluaciones por parte de los Estudiantes	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
68. Evaluaciones por parte de los superiores	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
69. Otros, mencionar:	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]

(1) Este cuestionario ha sido adaptado a partir de la tesis doctoral de Rodríguez, A. (2007). *El Perfil Profesional del Profesorado Universitario: el Caso de Quintana Roo* (Universidad de Barcelona. España).

Tablas

Resultados específicos por dimensiones y preguntas

Perfil Profesional y Competencia	Inne-cesario	Poco Necesario	Nece-sario	Muy nece-sario	Totalmente Necesario	Impres-cindible	No Respon-dio	Total	Prome-dio	Desvia-ción Standar
1, El saber disciplinar.										
1. Identificar el origen y los antecedentes históricos de su disciplina.	0,00%	1,27%	16,36%	21,27%	38,73%	20,73%	1,64%	100,00%	4,62	1,03
2. Definir la evolución temporal de su disciplina	0,00%	0,91%	11,82%	17,64%	46,91%	20,00%	2,73%	100,00%	4,75	0,95
3. Explicar las corrientes y escuelas correspondientes	0,00%	0,73%	11,45%	18,00%	38,55%	28,18%	3,09%	100,00%	4,85	1,00
4. Analizar el estado actual de la disciplina y sus alcances en la comprensión de la realidad	0,00%	1,82%	8,73%	16,91%	37,82%	33,45%	1,27%	100,00%	4,94	1,01
5. Establecer proyecciones sobre el desarrollo futuro de la disciplina	0,18%	2,00%	8,36%	12,91%	37,45%	37,27%	1,82%	100,00%	5,01	1,03
Total	0,04%	1,35%	11,35%	17,35%	39,89%	27,93%	2,11%	100,00%	4,83	1,01

Fuente: elaboración propia

Distribución de los profesores entrevistados según su valoración sobre el perfil y competencias de los docentes.

Perfil profesional y competencia	Inne- cesario	Poco Necesario	Nece- sario	Muy nece-sario	Totalmente Necesario	Impres- cindible	No Respon- dio	Total	Prome- dio	Desvia-ción Standar
2. Generación y difusión del nuevo conocimiento disciplinar										
6. Elaborar proyectos de investigación basados en el rigor y sistematización de la metodología científica	0,00%	1,09%	10,18%	21,64%	40,36%	25,09%	1,64%	100,00%	4,79	0,97
7. Construir el establecimiento de las directrices orientadoras de los procesos de investigación	0,18%	0,91%	10,00%	22,18%	40,73%	24,73%	1,27%	100,00%	4,79	0,97
8. Establecer y desarrollar planes estratégicos de uso de base de datos	0,00%	0,18%	11,27%	20,36%	35,64%	30,36%	2,18%	100,00%	4,87	0,99
9. Enmarcar su actividad docente en programas y/o la institución	0,00%	1,82%	10,00%	17,64%	37,64%	30,73%	2,18%	100,00%	4,87	1,03
10. Enmarcar su actividad investigadora en programas o proyectos del departamento y/o institución	0,00%	3,82%	7,27%	16,00%	37,45%	34,18%	1,27%	100,00%	4,92	1,07
11. Identificar y organizar proyectos de vinculación entre su disciplina, la carrera y/o institución	0,00%	3,64%	7,09%	11,82%	33,45%	42,73%	1,27%	100,00%	5,06	1,08
Total	0,03%	1,91%	9,30%	18,27%	37,55%	31,30%	1,64%	100,00%	4,88	1,02

Fuente: elaboración propia

Distribución de los profesores entrevistados según su valoración sobre el perfil y competencias de los docentes.

Perfil Profesional y Competencia	Inne-cesario	Poco Necesa-rio	Nece-sario	Muy nece-sario	Totalmente Necesario	Impres-cindible	No Respon-dio	Total	Prome-dio	Desvia-ción Standar
3, La investigación como aprendizaje										
12. Plantear los criterios y procedimientos para la elaboración de alguna investigación científica por parte de sus estudiantes.	0,19%	1,11%	10,58%	26,35%	38,78%	20,04%	2,97%	100,00%	4,67	0,97
13. Establecer la relación entre la investigación y el programa de formación de la carrera y/o el curso que imparte	0,19%	0,74%	9,65%	24,30%	39,52%	24,30%	1,30%	100,00%	4,77	0,97
Total	0,19%	0,93%	10,11%	25,32%	39,15%	22,17%	2,13%	100,00%	4,73	0,97

Fuente: elaboración propia

Distribución de los profesores entrevistados según su valoración sobre el perfil y competencias de los docentes

Perfil Profesional y Competencia	Inne-cesario	Poco Necesario	Nece-sario	Muy nece-sario	Totalmente Necesario	Impres-cindible	No Respon-dio	Total	Prome-dio	Desviación Standar
4. El diseño del currículum a partir del conocimiento y la disciplina										
14. Estructurar coherentemente el programa del curso con el proyecto formativo de la carrera o la institución	0,00%	0,56%	7,98%	24,49%	44,90%	21,34%	0,74%	100,00%	4,79	0,89
15. Vincular el programa del curso con las realidades del contexto en el que se ubica la institución, armonizando la teoría y la práctica de los contenidos temáticos del curso	0,00%	0,74%	9,09%	20,59%	42,86%	25,42%	1,30%	100,00%	4,84	0,94
16. Diseñar el paquete didáctico del curso asegurando un modelo de trabajo conveniente con el programa del curso y el tipo de estudiante del mismo	0,00%	0,37%	8,16%	21,15%	42,49%	27,27%	0,56%	100,00%	4,89	0,92
17. Producir materiales de apoyo para facilitar el desarrollo del curso y el aprendizaje de sus estudiantes	0,00%	0,74%	10,39%	16,33%	38,59%	32,84%	1,11%	100,00%	4,93	0,99
18. Desarrollar las formas precisas de evaluación de seguimiento y control de los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes	0,00%	0,19%	9,46%	16,14%	33,02%	40,45%	0,74%	100,00%	5,05	0,98
Total	0,00%	0,52%	9,02%	19,74%	40,37%	29,46%	0,89%	100,00%	4,90	0,95

Fuente: elaboración propia

Distribución de los profesores entrevistados según su valoración sobre el perfil y competencias de los docentes

Perfil Profesional y Competencia	Inne- cesario	Poco Necesario	Nece- sario	Muy nece- sario	Totalmente Necesario	Impres- cindible	No Respon- dio	Total	Prome- dio	Desvia- ción Standar
5, El adecuado desarrollo del curso.										
19. Presentar y explicar con claridad a sus estudiantes el programa y el paquete didáctico del curso, estableciendo un espacio de negociación con y entre sus estudiantes, asegurándose entonces que éstos documentos sean la guía completa del curso que ellos y ellas inician	0,00%	0,36%	10,73%	19,82%	44,18%	23,09%	1,82%	100,00%	4,80	0,93
20. Explicar con claridad la relación entre la teoría y el objeto de estudio de su disciplina	0,18%	0,18%	9,27%	21,64%	41,09%	26,18%	1,45%	100,00%	4,85	0,94
21. Motivar a sus estudiantes para realizar trabajos y que ellos o ellas continúen aprendiendo	0,00%	0,36%	7,82%	18,36%	43,64%	27,09%	2,73%	100,00%	4,92	0,90
22. Representar teóricamente situaciones concretas de la realidad en un continuo ir y venir de teoría práctica	0,18%	0,55%	8,55%	21,09%	38,18%	29,82%	1,64%	100,00%	4,89	0,97
23. Utilizar las TIC actuales, variando y mejorando el desarrollo de sus actividades académicas y las modalidades de interacción con y entre sus estudiantes, colegas y comunidad universitaria	0,00%	0,36%	9,64%	16,36%	35,82%	36,55%	1,27%	100,00%	5,00	0,98
Total	0,07%	0,36%	9,20%	19,45%	40,58%	28,55%	1,78%	100,00%	4,89	0,95

Fuente: elaboración propia

Distribución de los profesores entrevistados según su valoración sobre el perfil y competencias de los docentes

Perfil Profesional y Competencia	Inne- cesario	Poco Necesario	Nece- sario	Muy necesario	Total- mente Necesario	Impres- cindible	No Respon- dio	Total	Prome- dio	Desvia- ción Estándar
6. Procesos interactivos de enseñanza y aprendizaje.										
24. Utilizar aquella metodología que le permita profundizar en los aspectos relevantes del tema que desarrolla	0,00%	0,55%	8,55%	18,91%	37,27%	33,64%	1,09%	100,00%	4,96	0,96
25. Crear un espacio de información previa y 'feedback' posterior a los estudiantes con relación a su evaluación y los resultados obtenidos en ella	0,36%	0,55%	10,18%	20,18%	39,64%	27,82%	1,27%	100,00%	4,84	0,99
26. Diversificar las modalidades de interacción y aproximación a los contenidos que desarrolla en clase con y entre los estudiantes	0,00%	1,45%	9,64%	20,18%	36,91%	30,73%	1,09%	100,00%	4,87	1,01
27. Establecer un equilibrio entre el control y la autonomía otorgada a sus estudiantes, combinando las exigencias y la ayuda durante el desarrollo de las actividades marcadas	0,18	0,55%	10,55%	19,27%	36,55%	31,82%	1,09%	100,00%	4,89	1,01
28. Realizar tutorías con los estudiantes, ayudándolos en su permanencia en la Universidad	0,00%	0,73%	8,91%	16,36%	34,91%	37,82%	1,27%	100,00%	5,01	0,99
29. Apoyar a los estudiantes en programas de servicio social, a la comunidad o prácticas profesionales	0,18%	0,73%	7,82%	11,45%	30,73%	43,82%	5,27%	100,00%	5,15	1,00
30. Organizar eventos tales como conferencias, seminarios, conciertos, cursos, talleres, viajes de estudio	0,55%	1,09%	10,02%	17,67%	42,99%	22,95%	4,74%	100,00%	4,79	1,00
Total	0,18%	0,81%	9,38%	17,72%	37,00%	32,66%	2,26%	100,00%	4,93	1,00

Fuente: elaboración propia

Distribución de los profesores entrevistados según su valoración sobre el perfil y competencias de los docentes

Perfil Profesional y Competencia	Inne- cesario	Poco Necesario	Nece- sario	Muy nece- sario	Total- mente Necesario	Impres- cindible	No Respon- dio	Total	Prome- dio	Desvia- ción Standar
7, Procesos interactivos de investigación.										
31. Publicar en revistas científicas y/o con editoriales nacionales e internaciones	0,91%	2,19%	14,42%	22,81%	42,70%	15,33%	1,64%	100,00%	4,53	1,05
32. Contribuir a la generación de las condiciones básicas para el buen desarrollo de las actividades de investigación	0,00%	0,73%	10,22%	21,72%	44,16%	21,35%	1,82%	100,00%	4,77	0,93
33. Promover la planificación compartida con el cuerpo académico de los temas de investigación	0,18%	0,55%	8,58%	23,36%	40,33%	25,00%	2,01%	100,00%	4,82	0,94
34. Potenciar la funcionalidad de los grupos de investigación	0,00%	0,00%	7,30%	21,17%	42,15%	28,10%	1,28%	100,00%	4,92	0,89
35. Compartir y asesorar el desarrollo de las actividades de investigación	0,00%	0,00%	7,85%	18,07%	37,59%	34,12%	2,37%	100,00%	5,00	0,93
36. Publicar en revistas científicas y/o con editoriales nacionales e internaciones	0,22%	0,69%	9,67%	21,42%	41,39%	24,78%	1,82%	100,00%	4,81	0,96
Total	0,22%	0,69%	9,67%	21,42%	41,39%	24,78%	1,82%	100,00%	4,81	0,96

Fuente: elaboración propia

Distribución de los profesores entrevistados según su valoración sobre el perfil y competencias de los docentes.

Perfil Profesional y Competencia	Inne- cesario	Poco Necesa- rio	Nece- sario	Muy nece- sario	Totalmente Necesario	Impres- cindible	No Respon- dio	Total	Prome- dio	Desvia- ción Standar
8. Disposición para el aprendizaje continuo.										
37. Participar en la actualización de programas y planes de estudios	0,00%	0,00%	5,66%	23,54%	38,87%	29,93%	2,01%	100,00%	4,95	0,88
38. Participar en eventos académicos relacionados con los cursos que imparte	0,00%	0,36%	5,84%	21,35%	40,33%	30,66%	1,46%	100,00%	4,96	0,89
39. Reflexionar y definir temas de investigación sujetos a actualización y refrescante	0,00%	0,18%	4,74%	16,06%	37,59%	39,96%	1,46%	100,00%	5,14	0,87
40. Estudiar y analizar críticamente documentos y materiales técnicos	0,37%	0,56%	7,24%	19,85%	41,37%	25,97%	4,64%	100,00%	4,88	0,94
41. Participar en cursos o eventos técnicos sobre temas de su interés	0,00%	0,37%	4,27%	19,48%	41,19%	25,97%	8,72%	100,00%	4,97	0,85
Total	0,06%	0,31%	5,60%	20,43%	40,49%	29,88%	3,24%	100,00%	4,97	0,89

Fuente: elaboración propia

Distribución de los profesores entrevistados según su valoración sobre el perfil y competencias de los docentes.

Perfil Profesional y Competencia	Inne- cesario	Poco Necesario	Nece- sario	Muy nece- sario	Totalmente Necesario	Impres- cindible	No Respon- dio	Total	Promedi o	Desvia- ción Standar
9. Disposición para la comprensión del otro.										
42. Incluir a sus estudiantes en los grupos de estudio o investigación que promueve o en los que participa	0,00%	0,37%	10,58%	26,16%	38,22%	21,34%	3,34%	100,00%	4,72	0,94
43. Pedir opiniones, criterios y propuestas a aquellos con quienes trabaja	0,00%	0,74%	7,79%	25,60%	39,15%	23,75%	2,97%	100,00%	4,80	0,93
44. Buscar el consejo y asesoramiento de colegas con mayor experiencia	0,00%	0,93%	8,53%	22,26%	36,92%	27,27%	4,08%	100,00%	4,85	0,97
45. Reconocer y valorar los conocimientos y experiencias adquiridas por sus estudiantes fuera de la clase, pero que pertenecen al ámbito de su disciplina	0,00%	0,74%	5,94%	20,41%	39,33%	30,43%	3,15%	100,00%	4,96	0,92
Total	0,00%	0,70%	8,21%	23,61%	38,40%	25,70%	3,39%	100,00%	4,83	0,94

Fuente: elaboración propia

Distribución de los profesores entrevistados según su valoración sobre el perfil y competencias de los docentes.

Perfil Profesional y Competencia	Inne- cesario	Poco Necesario	Nece- sario	Muy nece- sario	Totalmente Necesario	Impres- cindible	No Respon- dio	Total	Prome- dio	Desvia- ción Standar
10, Promoción del aprendizaje social.										
46. Promover y participar en grupos de estudio e/o investigación relacionados con la materia que da, incorporando en su trabajo los aportes de otras personas	0,37%	0,56%	9,83%	23,01%	38,96%	24,49%	2,78%	100,00%	4,78	0,98
47. Generar oportunidades para el intercambio entre los estudiantes de experiencias de participación social e intercambio académico	0,00%	0,37%	8,35%	25,42%	38,22%	24,86%	2,78%	100,00%	4,81	0,93
48. Participar en grupos interinstitucionales de trabajo académico	0,37%	0,56%	10,58%	23,38%	34,69%	26,72%	3,71%	100,00%	4,78	1,01
Total	0,25%	0,49%	9,59%	23,93%	37,29%	25,36%	3,09%	100,00%	4,79	0,97

Fuente: elaboración propia

Distribución de los profesores entrevistados según su valoración sobre el perfil y competencias de los docentes.

Perfil Profesional y Competencia	Inne- cesario	Poco Necesario	Nece- sario	Muy nece- sario	Totalmente Necesario	Impres- cindible	No Respon- dio	Total	Prome- dio	Desvia- ción Standar
11, Participación en la comunidad.										
49. Promover la difusión del conocimiento sobre actividades extracurriculares	0,00%	1,11%	9,46%	25,60%	33,77%	26,53%	3,53%	100,00%	4,78	0,99
50. Relacionar los cursos que imparte con la formación de sus estudiantes y su implicación en la sociedad	0,00%	0,56%	11,13%	18,74%	36,73%	30,24%	2,60%	100,00%	4,87	1,00
51. Asesorar proyectos de vinculación, servicio social o transferencia tecnológica en la comunidad	0,00%	0,56%	9,28%	23,19%	34,14%	30,06%	2,78%	100,00%	4,86	0,98
52. Establecer las relaciones entre la investigación y las necesidades de la comunidad	0,00%	0,37%	7,79%	16,14%	33,58%	39,52%	2,60%	100,00%	5,07	0,96
53. Participar en grupos colegiados de evaluación docente y/o mejora institucional	0,00%	0,73%	9,84%	20,40%	34,61%	27,14%	7,29%	100,00%	4,84	0,99
Total	0,00%	0,67%	9,50%	20,81%	34,57%	30,68%	3,77%	100,00%	4,88	0,99

Fuente: Elaboración propia

Distribución de los profesores entrevistados según su valoración sobre el perfil y competencias de los docentes.

Perfil Profesional y Competencia	Inne- cesario	Poco Necesario	Nece-sario	Muy nece- sario	Totalmente Necesario	Impres- cindible	No Respon-dio	Total	Prome-dio	Desvia-ción Standar
12. Agentes de la valoración del perfil de competencias profesionales Comisión académica										
54. Responsables de políticas del profesorado de la universidad	1,09%	0,36%	6,56%	17,49%	42,99%	27,50%	4,01%	100,00%	4,91	0,98
55. Responsables de las políticas del profesorado que laboran en otra universidad	1,09%	0,55%	7,29%	20,77%	37,89%	29,14%	3,28%	100,00%	4,87	1,02
56. Responsables de extensión y difusión cultural	0,91%	0,55%	6,38%	15,85%	38,25%	35,52%	2,55%	100,00%	5,02	1,00
57. Responsables de investigación.	0,73%	1,09%	5,65%	17,30%	33,15%	38,62%	3,46%	100,00%	5,04	1,02
58. Expertos/as en áreas del conocimientos o disciplinas internas de la institución	0,55%	0,55%	5,65%	19,13%	34,61%	36,61%	2,91%	100,00%	5,02	0,97
59. Expertos/as en áreas del conocimiento o disciplinas, externos a la institución	0,55%	0,91%	6,38%	17,49%	32,06%	39,53%	3,10%	100,00%	5,05	1,01
60. Otros, mencionar:	0,55%	0,91%	6,38%	17,49%	32,06%	39,53%	3,10%	100,00%	5,05	1,01
Total	0,78%	0,70%	6,32%	17,93%	35,86%	35,21%	3,20%	100,00%	4,99	1,00

Fuente: elaboración propia

. Distribución de los profesores entrevistados según su valoración sobre el perfil y competencias de los docentes.

Perfil Profesional y Competencia	Inne- cesario	Poco Necesario	Nece-sario	Muy nece- sario	Totalmente Necesario	Impres- cindible	No Respon-dio	Total	Prome-dio	Desvia-ción Estándar
3, Requisitos para obtener la posición académica definitiva										
61. Currículum Vitae	0,00%	0,91%	4,37%	13,84%	36,25%	42,62%	2,00%	100,00%	5,18	0,90
62. Portafolio Docente	0,00%	0,18%	4,74%	14,21%	35,70%	41,71%	3,46%	100,00%	5,18	0,87
63. Presentación y Defensa de una Investigación Inédita	0,18%	1,64%	6,74%	19,13%	31,33%	36,98%	4,01%	100,00%	4,99	1,03
64. Entrevista Pública al Profesor/a	3,28%	4,37%	9,84%	14,39%	27,87%	36,07%	4,19%	100,00%	4,75	1,35
65. Impartición de una clase y las observaciones por parte de alguien ajeno a él/la	0,55%	1,46%	8,93%	21,31%	27,50%	37,70%	2,55%	100,00%	4,92	1,09
66. Análisis de materiales didácticos elaborados por el profesor/a	0,18%	0,73%	7,83%	19,67%	28,60%	39,34%	3,64%	100,00%	5,01	1,02
67. Evaluaciones por parte de los Estudiantes	0,18%	0,91%	6,19%	13,84%	31,15%	44,81%	2,91%	100,00%	5,16	0,98
68. Evaluaciones por parte de los superiores	0,00%	1,09%	5,10%	12,75%	31,51%	46,45%	3,10%	100,00%	5,21	0,94
69. Otros, mencionar:	0,57%	0,95%	4,56%	9,32%	11,41%	41,06%	32,13%	100,00%	5,26	1,10
Total	0,55%	1,36%	6,49%	15,41%	29,12%	40,75%	6,32%	100,00%	5,06	1,05

Fuente: elaboración propia