

## **El perfil del docente en la educación universitaria de República Dominicana. Experiencia de una colaboración Erasmus Mundus entre la UCM y la UASD**

### **The profile of teachers in higher education in the Dominican Republic. Experience of an Erasmus Mundus collaboration between the UCM and UASD**

**Maria R. Belando Montoro**

Universidad Complutense de Madrid

[mbelando@edu.ucm.es](mailto:mbelando@edu.ucm.es)

**Miledys T. Tavárez Marzán**

Universidad Autónoma de Santo Domingo

(República Dominicana)

[miledyst@gmail.com](mailto:miledyst@gmail.com)

#### **RESUMEN.**

En este artículo se presenta una experiencia de cooperación entre España y República Dominicana a través de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). La experiencia de cooperación tenía como objetivo el estudio de la docencia universitaria en la UASD atendiendo tanto a la opinión de los estudiantes como a la de los propios docentes. La muestra se obtuvo principalmente de las Facultades de Educación y de Humanidades, de las que se pretendía obtener datos que pudieran servir para una propuesta de mejora en la docencia universitaria que repercutiera en la calidad de la formación de los futuros profesores de educación primaria y secundaria. Los estudiantes, en su mayoría, del sexo femenino, valoraron diferentes dimensiones del proceso de aprender y de enseñar. Los docentes se manifestaron sobre sus retos, dificultades, el uso de las TIC y las características personales y profesionales de un buen profesor universitario.

#### **PALABRAS CLAVE.**

Docencia, Universidad, Cooperación, Erasmus.

#### **ABSTRACT.**

This article presents an experience of cooperation between Spain and the Dominican Republic through the University Complutense of Madrid and the Autonomous University of Santo Domingo. The experience of cooperation aimed to study the basis of both university teaching feedback from students and the teachers themselves. The sample was drawn primarily from the Faculties of Education and Humanities, it was intended to obtain data that could be used for a proposed improvement in university teaching that help in the quality of training of future teachers of primary and secondary education. The students, mostly female, assessed different dimensions of the process of learning and teaching. The teachers demonstrated on their challenges, difficulties, the use of ICT and the personal and professional characteristics of a good university professor.



*Fecha de recepción: 29-04-2016 Fecha de aceptación: 05-10-2016*

*Belando-Montoro, M., & Tavárez, M. T. (2017). El perfil del docente en la educación universitaria de República Dominicana. Experiencia de una colaboración Erasmus Mundus entre la UCM y la UASD.*

*International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 7, 164-185*

*ISSN: 2386-4303*

**KEY WORDS.**

Teaching, University, Cooperation, Erasmus.

**1. Introducción.**

El papel de las universidades en el desarrollo y avance de las sociedades no es un asunto cuestionable y menos hoy, en esta primera mitad del siglo XXI, en la que desenvolverse con éxito requiere de una formación continua en todos los ámbitos de la vida, no sólo en el profesional. La universidad, hoy más que nunca, debe responder a las exigencias y los desafíos que plantea el cambiante entorno en el que vivimos, la denominada *sociedad líquida* (Bauman, 2005), estimulando la investigación y la innovación, y atendiendo a las cada vez más complejas demandas del mundo del trabajo. Atendiendo a lo explicitado en el Informe de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura sobre *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, “El desarrollo de las naciones depende ahora más que nunca de la calidad de la formación a la que se accede en las universidades y del conocimiento que se pueda generar y acumular en ellas” (OEI, 2010: 137).

La universidad tiene, entre otros, un papel fundamental como principal responsable de la formación del profesorado de todos los niveles, de aquí la necesidad de garantizar la calidad de sus procesos formativos. Como se recuerda en el documento sobre Metas Educativas 2021, en la educación universitaria debe producirse una actualización constante de conocimientos y competencias profesionales. Si tenemos en cuenta que todavía acceden a la docencia profesionales sin formación pedagógica, la responsabilidad de las universidades es, si cabe, mayor, ya que tienen la responsabilidad de ofrecer dicha formación a docentes cuya experiencia, en algunos casos, puede suponer un obstáculo debido a la habituación a determinadas prácticas que menoscaban el aprendizaje de los estudiantes.

Este desafío sigue siendo una asignatura pendiente. Algunos autores, como Tavárez (2005), en sus reflexiones sobre el perfil del docente latinoamericano y su formación en las universidades, afirmaba que “en nuestras Universidades, se manejan los hechos científicos y tecnológicos como acabados y sólo repetibles, en las asignaturas se separan aun las teorías de las prácticas y en muchas ocasiones no son compatibles, en esas condiciones dicha formación [refiriéndose a la docente] se queda sólo en lo académico y ese docente no podrá responder a su perfil, ya que le faltarán las competencias que sólo el trabajo sistemático, crítico, innovador y consciente lo hace posible”.

El fortalecimiento de la profesión docente constituye una de las principales preocupaciones del proyecto Metas Educativas 2021, lo que se aprecia en la meta general octava desglosada en dos metas específicas: a) Mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y de secundaria y b) Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente. Los objetivos de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2010: 136) en esta cuestión para los próximos años son:

Colaborar con los países y con las agencias de acreditación de la calidad de la enseñanza para lograr que toda la oferta de formación del profesorado obtenga la acreditación correspondiente; Contribuir a mejorar los sistemas de acceso a la profesión docente;





Desarrollar experiencias innovadoras para el apoyo a los profesores principiantes; Colaborar en el diseño de modelos para la formación en ejercicio de los profesores y para su desarrollo profesional; Acompañar iniciativas que mejoren la organización y el funcionamiento de las escuelas y que repercutan de forma positiva en el trabajo de los docentes; Apoyar la creación de redes de profesores que desarrollen proyectos innovadores.

En esta relación de objetivos encontramos varios donde las universidades deben ocupar un papel central, como por ejemplo el diseño de modelos para la formación en ejercicio de los profesores o el desarrollo de experiencias innovadoras para el apoyo a los profesores principiantes. En realidad, habría que incentivar a los centros universitarios para que lleven a cabo iniciativas que puedan sentar unas bases sólidas y reforzar la formación de un profesorado que debe afrontar múltiples retos en esta sociedad del conocimiento en constante transformación.

Esta consideración de la importancia de la profesión docente se advierte, asimismo, en el estudio realizado para el informe *Miradas sobre la educación en Iberoamérica* (OEI, 2012). En este informe, donde se recoge la percepción de los ciudadanos iberoamericanos sobre la educación, encontramos dos datos especialmente interesantes para este trabajo. Uno de ellos es sobre la dotación de recursos en las universidades públicas, en lo que se incluye el profesorado. Para un 41% de los ciudadanos encuestados las privadas ofrecen más recursos, un 35% se inclina a favor de las públicas y un 17% manifiesta que es similar. Este dato tendría que ser completado con un estudio sobre la calidad docente en la región para comprobar si realmente la disponibilidad de más recursos se corresponde con una docencia de mayor calidad y en qué tipo de universidades, o centros de educación superior, se está dando.

Otra pregunta interesante para el tema que nos ocupa es la referente a las medidas que se podrían adoptar para mejorar la educación. La mejora de la formación del profesorado es la segunda medida más votada (un 41%), tras la mejora de las instalaciones (un 45%), para el conjunto de Latinoamérica. Aunque hay que señalar que hay una diferencia entre subregiones. Es decir, en Centroamérica la medida más valorada es la mejora de las instalaciones, mientras que en Sudamérica la formación del profesorado es la medida que ocupa el primer lugar.

El interés en esta cuestión conllevó que el informe *Miradas 2013* de la OEI fuera un monográfico sobre el “Desarrollo profesional docente y mejora de la educación”. En las conclusiones de este informe se recogen propuestas específicas para la mejora profesional de los docentes donde, de nuevo, se hace alusión a su formación, tanto inicial como continua. Y en el informe más reciente, de 2014, donde se analizan los avances en las *Metas educativas 2021*, al abordar el tema de la formación permanente se subraya un tema relevante y es el relativo a los programas de actualización y capacitación más frecuentes en el ámbito iberoamericano que versan sobre: “la didáctica y las metodologías de enseñanza, la educación inclusiva, la atención a la diversidad, la enseñanza de una segunda lengua y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)” (OEI, 2014).

La preocupación por estos temas ha generado el desarrollo de diversos estudios sobre perfiles y competencias en docentes en su proceso formativo. Perrenoud (2001) señala que para desarrollar una ciudadanía adaptada al mundo contemporáneo, es necesario que un





profesor sea a la vez: persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la Ley, organizador de una vida democrática, conductor cultural e intelectual. Por su parte, Cortés, Marín y Guzmán (2015) defienden que las competencias comunicativas son fundamentales para la construcción de la ciudadanía y para la adquisición del conocimiento.

Otro autores como Torres et al. (2014) proponen nuevas competencias que permitan formular proyectos sociales, que hagan hincapié en la construcción del conocimiento, en la motivación al aprendizaje y en el aprendizaje basado en problemas. En esta misma línea se sitúa España (2014) cuando sostiene que en la universidad se debería atender más al desarrollo de competencias docentes que faciliten a los estudiantes intervenir en los problemas del entorno y poder lograr una mejora de la vida social, personal y laboral. Igualmente es de interés el estudio de Bossolasco y Chiecher (2015) en el que los docentes universitarios consideraron que la competencia macro, que incluye y permite el desarrollo de todas las demás, es el reconocimiento de la necesidad de cambiar e innovar.

A estas y otras cuestiones sobre formación del profesorado nos vamos a referir en este trabajo en el que abordaremos una experiencia de cooperación iberoamericana entre dos entidades universitarias hermanas que buscan mejoras para la eficacia de sus procesos formativos.

### **1.1. Las becas Erasmus Mundus, una iniciativa de cooperación académica**

Entendemos que la cooperación iberoamericana en materia de educación es fundamental para atender a las diversas demandas sociales que persiguen una educación de calidad, equitativa e inclusiva. En este marco han surgido iniciativas que pretenden apoyar las necesidades y los retos que plantean los diversos países y sistemas educativos implicados. En este artículo vamos a aludir a una interesante iniciativa que comenzó en el año 2009 y que atiende al ámbito de la educación superior.

El Programa Erasmus Mundus 2009-2013 es un programa de cooperación y movilidad en el ámbito de educación superior. En su acción 2, Modalidad 1, se inserta el proyecto ACP que incluye la colaboración de varias instituciones de educación superior europeas, entre ellas la Universidad Complutense de Madrid con instituciones socias ACP entre las que se encuentra la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Entre los objetivos de dicho proyecto figura el aumento de la cooperación internacional entre instituciones de educación superior de Europa y de los países ACP, contribuyendo a impulsar el desarrollo socioeconómico de esta región. Para ello se financian movildades de personal académico y administrativo y también de estudiantes de máster y doctorado.

Durante el curso 2011-2012, y en el marco de la convocatoria del Programa Erasmus Mundus, Acción 2 (Países ACP), las dos profesoras firmantes de este artículo, adscritas a dos universidades públicas, tuvimos la oportunidad de iniciar un trabajo en común sobre el estudio de las características de la docencia universitaria, con el objetivo de detectar aquellos rasgos que marcan la excelencia. La muestra elegida pertenece mayoritariamente a centros donde se forma el profesorado, tanto de primaria como de secundaria, pues uno de nuestros objetivos era estudiar el marco en el que el profesorado se forma para poder detectar lagunas y aspectos mejorables. Para ello, la profesora española realizó una estancia de un mes en la Universidad Autónoma de Santo Domingo entre octubre y





noviembre de 2011 y, posteriormente, la profesora dominicana ha efectuado dos estancias de un mes en la Universidad Complutense de Madrid entre junio y julio de 2012 y abril y mayo de 2014.

En la primera colaboración docente se pasaron dos cuestionarios, uno a estudiantes y otro a profesores de varias sedes de UASD y otras universidades dominicanas, para recoger información sobre la realidad en el desarrollo de la docencia y las circunstancias que rodean ésta. En la segunda colaboración docente se puso en común el análisis de los datos recogidos de los cuestionarios y se debatió sobre una propuesta de mejora a aplicar en el siguiente curso académico y en la tercera colaboración se ha realizado una sistematización de los resultados con el fin de estructurar este aporte con miras a dar pistas de solución en los mismos contextos. El trabajo conjunto ha continuado posteriormente.

## 2. Marco teórico de partida

Las relaciones bilaterales entre universidades latinoamericanas y universidades europeas han resultado beneficiosas para ambas partes en los diferentes programas e iniciativas llevados a cabo hasta el momento. Como consecuencia de ello se han obtenido logros a nivel académico e institucional que han impulsado y están reforzando la conformación de equipos de trabajo multilaterales. Ello constituye un ejemplo relevante de cooperación universitaria y un importante avance para la construcción de la dimensión iberoamericana de la educación superior, notándose esto en la realización de conferencias y conversatorios con miras a la mejora y la calidad universitaria y en productos colectivos que incidan en ambas instituciones, respetando los contextos. Sin embargo, como reconoce (Sebastián, 2013: 55), “las fuentes de recursos necesarios para mantener estas colaboraciones se agotan, así como las necesarias para establecer nuevas relaciones que vayan garantizando el futuro”. Se confía, por tanto, en el papel que pueden desempeñar algunas organizaciones iberoamericanas, como la Organización de Estados Iberoamericanos y el programa CYTED.

Ahora bien, según el estudio realizado por Rodríguez (2014) para las universidades latinoamericanas la internacionalización supone a día de hoy un desafío que debe ser afrontado:

*si bien las universidades latinoamericanas no cuentan aún con las estructuras organizativas adecuadas que les permitan organizar e integrar las actividades internacionales para mejorar sus funciones sustantivas, y las universidades con sus diversas actividades académicas, proyectos y programas no han terminado de insertar las políticas y prácticas de la implementación de currículos regulares, el proceso de internacionalización tiene un gran potencial en este sentido.* (Rodríguez, 2014: 150).

A ello hay que añadir que una preocupación fundamental para las sociedades del ámbito iberoamericano ha sido, y sigue siendo, el de la formación docente, porque es evidente que una enseñanza de calidad requiere de un docente bien formado. De aquí que todas las reformas educativas hayan planteado la necesidad de cambios en la formación de los docentes para el logro de una educación de calidad. Asimismo, de dicha preocupación se han derivado estudios que intentan mejorar la calidad pedagógica en la educación superior





(Pupiales y Fonseca, 2014); que analizan la calidad de los programas de formación docente que se desarrollan en Latinoamérica (Sandoval, 2015); que estudian la relación que existe entre la formación previa y la práctica real en la docencia universitaria (Miranda de Mendonça y Gómez Galán, 2016); que enfatizan la necesidad de una formación integral del docente fundamentada en los siguientes componentes: ético, pedagógico, científico, humanístico y tecnológico (Legorreta, Ortega y Suárez, 2015); y que subrayan la importancia de la práctica en la formación docente pero advierte de sus diferentes sentidos en las políticas curriculares iberoamericanas (Evangelista, 2015); entre otros.

Desde hace algún tiempo se viene discutiendo el tema curricular que se desarrolla así como las formas de hacerlo y una de las críticas apunta al academicismo universitario y al divorcio entre la teoría y la práctica en la formación de docentes. Desde el ámbito norteamericano, Bain (2006) dice que se valora y se financia más la parte investigadora de la universidad, olvidándose la parte docente, cuya misión principal es formar a todos los profesionales de la sociedad, incluyendo los docentes de todos los niveles. Por su parte, Tavárez (2005) afirma que se ha pasado de una posición normalizadora, tecnológica, a una academicista dentro de las universidades, y defiende la urgencia de un cambio, de una mayor relación de la teoría con la práctica, ya que ello favorecerá y contextualizará la formación de profesionales reales. También Belando-Montoro (2014) defiende que el eje fundamental de la formación del profesorado es su propia práctica, de aquí que la elaboración de planes de formación para el desarrollo de las nuevas competencias deba centrarse en ello. Igualmente da Cunha (2015) defiende esta vinculación de la teoría y la práctica así como la relación entre docencia e investigación para un desarrollo profesional de calidad.

Otra cuestión relevante la apunta Bain (2006) al advertir que las encuestas a los estudiantes ayudan en la evaluación docente pero hay que tener cuidado pues hasta los mejores profesores también obtienen valoraciones negativas por parte de algunos estudiantes. En cuanto a la concepción de la enseñanza, los mejores profesores analizados en el estudio de Bain (2006) sabían que enseñar no es meramente transmitir conocimiento. Estos profesores conciben "la enseñanza como creación de buenos entornos para el aprendizaje". En la investigación presentada se ha podido observar que ambos aspectos se valoran.

Hemos apuntado anteriormente que es necesario realizar una serie de cambios para crear mejoras dentro de las universidades y se ha llegado a plantear un nuevo perfil docente pero hay aspectos positivos que deben ser valorados en su justa medida.

Una docencia de calidad requiere un trabajo multidisciplinar para formar docentes capaces de alcanzar la transformación en la formación intelectual y la transformación en la formación integral con apoyo pero estimulando la autonomía profesional. Ambos aspectos permiten la conformación de un docente universitario capaz de crear seres comprometidos, conscientes de sus situaciones, limitaciones y capaces de afrontar los múltiples retos educativos que se le irán presentando.





### 3. Metodología de trabajo

#### 3. 1. Objetivo General.

Identificar los elementos caracterizadores de un buen docente universitario a partir de los actores del proceso docente (alumnos-docentes) para identificar mejoras en su calidad.

#### 3. 2. Enfoque metodológico.

En este estudio se aplica un enfoque mixto de la investigación, es decir, se utilizan elementos de los enfoques cualitativos y cuantitativos para definir las dimensiones, variables e indicadores según las opiniones tanto de docentes como de estudiantes involucrados en varios encuentros realizados para analizar el tema del perfil del docente universitario.

#### 3. 3. Población y Muestra.

La población la constituyó el grupo de estudiantes participantes de los talleres, conferencias y conversatorios realizados por la profesora española en su estancia del año 2011 y docentes de las sedes universitarias visitadas. Se realizó una invitación abierta a todo el personal docente y estudiantes de la UASD a través de carteles en los tabloneros de anuncios de las diversas facultades de la UASD y a través del blog universitario y cuenta de Facebook de la profesora dominicana que utiliza exclusivamente para difundir los diversos eventos que se organizan en la UASD así como para su actividad como docente.

La muestra de estudiantes la constituyeron 177 miembros (teniendo en cuenta que, según los datos disponibles, el número de estudiantes de nuevo ingreso de la UASD en 2013 era de 18.290 según datos de la Dirección de Informática, Direcciones de Recursos Humanos Docentes y Administrativos y Registro de Grado y Postgrado de la UASD, la muestra de este estudio supone alrededor de un 1% del total) tomados en los encuentros y explicándoles el propósito para que lo hicieran de forma colaborativa según el fin, que es la mejora de la docencia universitaria. De esa cantidad, 142 (80.2%) eran mujeres y 35 (19.2%) hombres, la mayoría de 20 a 30 años de edad. El 76.8% llevaba entre 3 y 6 años estudiando la carrera docente en la universidad, para formarse en diferentes niveles educativos (inicial, básico y nivel medio).

La muestra de docentes fue de 61 miembros (el número de profesores de la UASD en 2013 era de 3.028 según datos de la Dirección de Informática, Direcciones de Recursos Humanos Docentes y Administrativos y Registro de Grado y Postgrado de la UASD, por lo que la muestra de este estudio supone alrededor de un 2% del total) de los cuales 28 (44.4 %) son femeninos y 33 (54.4%) son masculinos. Siendo su composición académica la siguiente: 3.2% doctores, 55.6% con maestrías y un 20.6 % sólo licenciados. En su gran mayoría eran personas de más de 40 años. El 51% tenía una experiencia docente que oscilaba entre 5 y 15 años de ejercicio profesional.



### 3. 4. Instrumentos de recogida de datos.

Se crearon dos instrumentos para recoger las opiniones de docentes y estudiantes sobre el perfil del docente universitario.

El cuestionario dirigido al profesorado incluía las siguientes preguntas:

1. En su opinión, cuáles son las características profesionales que definen al buen profesor universitario.
2. En su opinión, cuáles son las características personales que definen al buen profesor universitario.
3. En su opinión, cuáles son retos y dificultades que tiene en la actualidad un docente universitario.
4. En su opinión, cuáles son las dificultades que le impiden a un docente universitario adaptarse a los cambios motivados por las nuevas tendencias educativas.
5. En su opinión, cuáles son las dificultades que le impiden a un docente universitario para adaptarse a los cambios motivados por las TIC para su docencia.

El cuestionario dirigido a los estudiantes incluía 15 preguntas a través de las cuales se valoraban las siguientes dimensiones del proceso de aprender y de enseñar:

1. Motivación al iniciar las clases
2. Relaciones entre docentes y estudiantes
3. Manejo de los contenidos
4. Formulación de preguntas
5. La metodología de enseñanza
6. Uso de recursos en el aula
7. Dificultades en la docencia

Para determinar la confiabilidad de los instrumentos, estos fueron revisados por tres doctores expertos en investigación cualitativa y cuantitativa. Ello llevó a la identificación correcta de las dimensiones del perfil y a la clarificación de un plan de análisis adecuado. Estos instrumentos, en su fase piloto, fueron aplicados a 5 estudiantes y 5 docentes que no participaban en las acciones de reflexión sobre el perfil realizadas durante la estadía de la docente española. Dichos instrumentos fueron revisados y mejorados con el objeto de que fuesen respondidos sin perspicacias y con mucho sentido de colaboración.

### 3. 5. Métodos y técnicas de la investigación.

Se utilizaron métodos teóricos y empíricos para la recogida y análisis de los datos, tales como: inductivo-analítico y deductivo-sintético. Con ellos se recogieron las informaciones basadas en las opiniones en profundidad de los grupos del estudio (docentes y estudiantes) y se interpretaron para su mejor uso acorde con la pregunta de investigación inicial. El método estadístico y dialéctico se utilizó para contrastar las opiniones y el bibliográfico para realizar y justificar las discusiones con los resultados encontrados. Y las técnicas del diálogo, encuestas y observaciones se emplearon para recoger del entorno las apreciaciones del tema y sus inquietudes generales.



#### 4. Resultados. Encuesta aplicada a estudiantes.

##### *Descripción de la población.*

Se realizaron cinco encuentros con docentes y estudiantes de la Universidad Autónoma de Santo Domingo a los que acudieron estudiantes y docentes de diversas sede universitarias, no solo de la UASD sino de otras universidades, aunque hubo mayor presencia de la UASD, con 166 participantes estudiantiles y 61 docentes. Nuestra población objetivo fundamental eran estudiantes de Educación y Humanidades, pero finalmente hubo 7 Facultades involucradas y 37 carreras representadas en el estudio, así como 6 universidades diferentes, lo cual enriquece el estudio.

##### *Datos relevantes de la población estudiantil.*

Como ya se ha indicado antes, la muestra de estudiantes es mayoritariamente femenina. Otro dato de interés es que más de la mitad de los estudiantes (un 59%) manifestaron que trabajaban y, aún así, deben recibir apoyos de las parejas y las madres para seguir estudiando. El motivo por el que trabajaban era porque debían sostener sus necesidades o las de su familia. El 41% no recibía apoyos y debía trabajar, lo cual plantea mayor grado de dificultad para rendir con calidad.

##### *El bloque principal de preguntas era referente al desarrollo de las clases.*

Sobre esta cuestión los estudiantes declararon que el profesor inicia las clases haciendo preguntas e introduciendo el tema. Además, el 92% de los profesores les piden a los estudiantes traer tareas a clase.

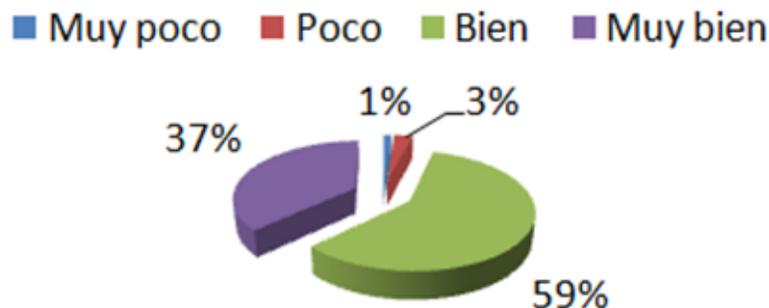
##### *Para motivar las clases.*

Se usan más las actividades grupales, diálogos, comentarios y preguntas que los apoyos tecnológicos y otras actividades dinámicas.

##### *Relación con los estudiantes.*

En cuanto a la relación del profesor con los estudiantes, vemos en el gráfico 1 que más de un tercio dice que es muy buena y el 59% buena, lo que supone un total de 96%.

Gráfico 1. Relación del profesorado con los estudiantes.



Fuente: cuestionario aplicado a los estudiantes encuestados.



**Sobre los contenidos.**

El 83% de los docentes da mucha importancia a los contenidos (ver gráfico 2) y el 97% busca la implicación de sus estudiantes durante las exposiciones de estos contenidos.

Gráfico 2. importancia dada a los contenidos por parte de los docentes.



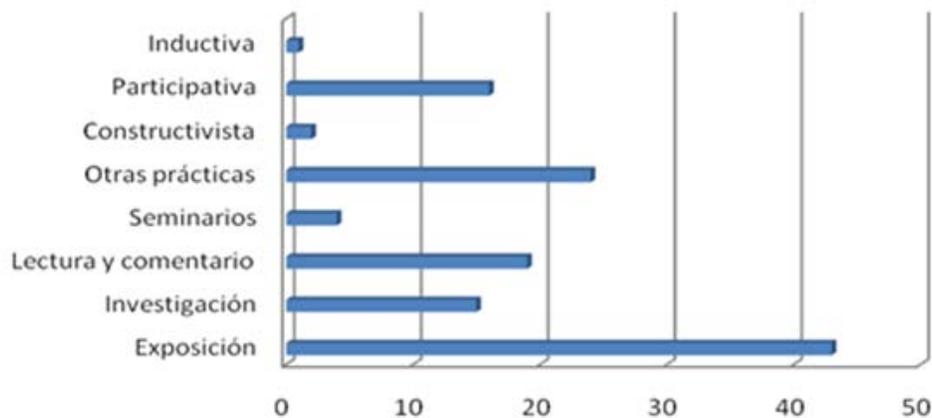
Fuente: cuestionario aplicado a los estudiantes encuestados.

**Sobre metodología didáctica del docente.**

Se usan más las lecturas y exposiciones que las investigaciones. Aunque también se incentiva la participación estudiantil, como se aprecia en el gráfico 3.

La metodología didáctica usada por los docentes se basa principalmente en exposiciones, aunque también se utilizan lecturas y comentarios. Para el desarrollo de las exposiciones se suelen emplear audiovisuales, libros, revistas, pizarra y computadoras, entre otros. Por otro lado, el 88% de los estudiantes encuestados afirma que el docente intercala actividades prácticas en sus exposiciones. Además, el 82% de los docentes usa actividades grupales. No obstante vemos la escasez de importantes actividades como la investigación o la realización de seminarios como producto de ella. Además, se encontró escasa práctica inductiva y constructivista.

Gráfico 3. Metodología utilizada por el profesor



Fuente: cuestionario aplicado a los estudiantes encuestados.

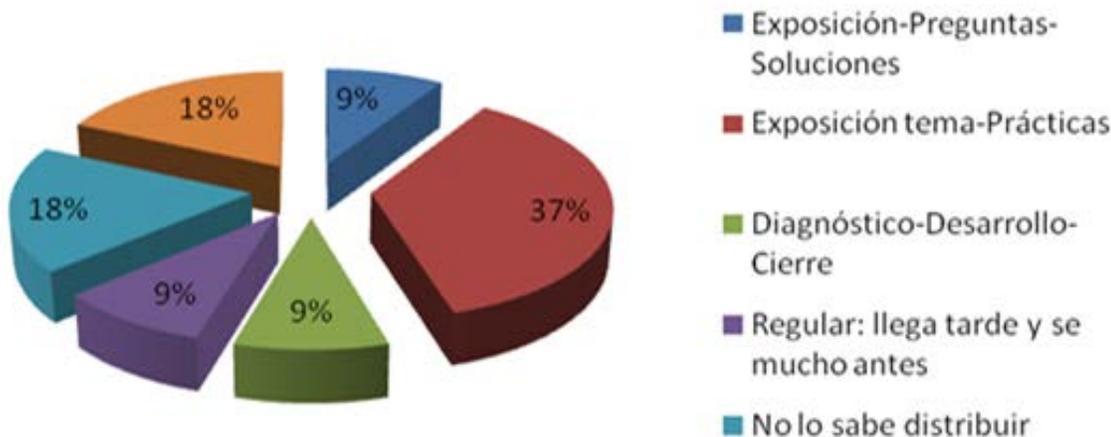




**Durante las clases.**

Los estudiantes declararon que los docentes sólo exponen temas y solicitan prácticas sobre ellos, que no saben distribuir el tiempo y que pocos usan las técnicas diagnósticas, investigativas y de solución de problemas (gráfico 4).

Gráfico 4. ¿Cómo trabaja el docente?



Fuente: cuestionario aplicado a los estudiantes encuestados.

**Recursos en el aula.**

Como se muestra en el gráfico 5, se mantiene el uso de preguntas, libros, revistas y audiovisuales pero no se usan los PowerPoint y muy poco las computadoras.

Gráfico 5. Recursos utilizados para motivar a los estudiantes.



Fuente:cuestionario aplicado a los estudiantes encuestados.





### Revisión del proceso docente.

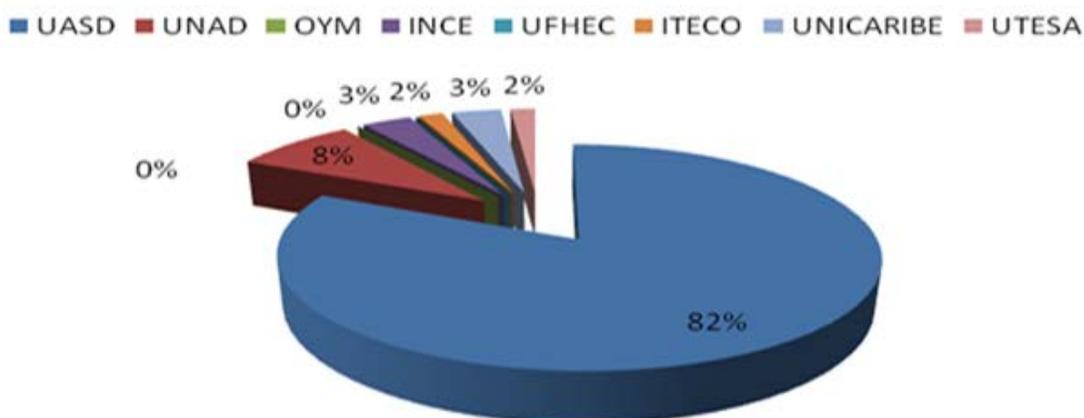
Otra cuestión que revela el interés del docente por el aprendizaje del estudiante es que el 88% de los docentes revisa si los temas son comprendidos por sus estudiantes. El 93% declaró que los docentes intercalan actividades prácticas con las teóricas. El 97% afirmó que los docentes los implican durante las exposiciones de clases. El 97% manifestó que les han pedido realizar tareas para entregar en clases. La mayoría de los estudiantes indicó que las clases se inician con exposiciones del profesor, haciendo preguntas y conversando del tema.

## 5. Resultados. Encuesta aplicada a docentes.

### Descripción de la población encuestada.

La pregunta sobre la Universidad de procedencia de los docentes encuestados nos revela la procedencia mayoritaria de la muestra y además la incidencia de otras universidades en su formación como docente y por ende en su práctica pedagógica. La mayor parte de la muestra, un 82 %, es graduado de la UASD (ver gráfico 6).

Gráfico 6. ¿En qué universidad se formaron los docentes?



Fuente: cuestionario aplicado a los docentes encuestados.

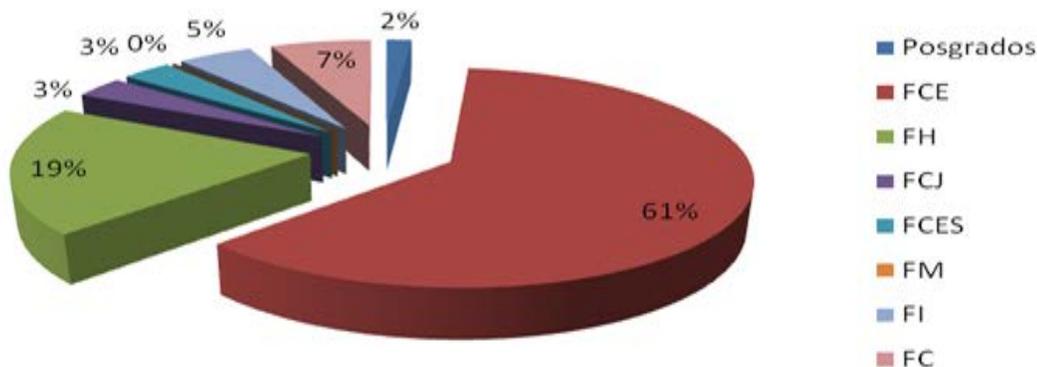
### Facultad en que ejercen su docencia.

Además de docentes provenientes de las facultades de Educación y Humanidades, participaron docentes de otras facultades y escuelas, lo que nos da mayor radio de influencia en este estudio para identificar sus visiones sobre el rol del docente universitario. En total, participaron 7 facultades y 25 escuelas diferentes dentro de la Universidad en la que trabajan (gráfico 7).





Gráfico 7. ¿en qué facultad trabaja el docente?

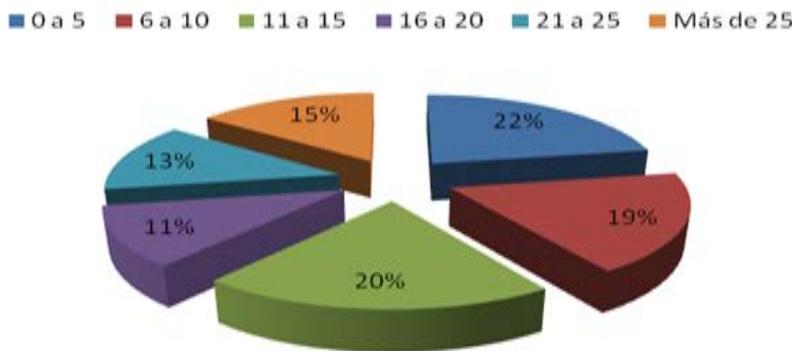


Fuente: cuestionario aplicado a los docentes encuestados.

#### Número de años como docentes.

Los docentes de la muestra tienen, como se puede apreciar en el gráfico 8, una considerable experiencia ya que casi el 30% presentan una antigüedad docente de más de 20 años y un 31% llevan entre 10 y 20 años trabajando en sus respectivos centros.

Gráfico 8. Años como docente.



Fuente: cuestionario aplicado a los docentes encuestados.

#### Sexo de los docentes encuestados.

Hay una buena participación de ambos sexos en el estudio, con un poco de margen en los docentes masculinos con un 54%.

#### Últimos títulos alcanzados.

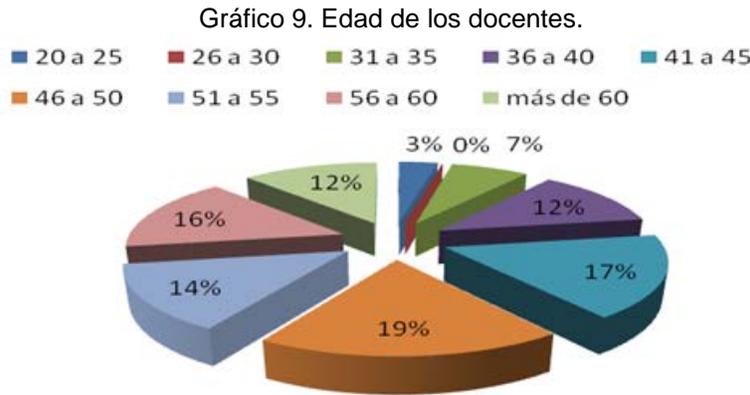
La mayoría de los docentes de la muestra poseen títulos de licenciados y maestrías. Sólo un 4% han obtenido el grado de doctor.





### Edad de los docentes encuestados.

Más de la mitad de los docentes, un 62%, están oscilando entre las edades de 36 a 55 años. Con más de 55 años hay un 28% y menores de 36 apenas un 10% (ver gráfico 9).

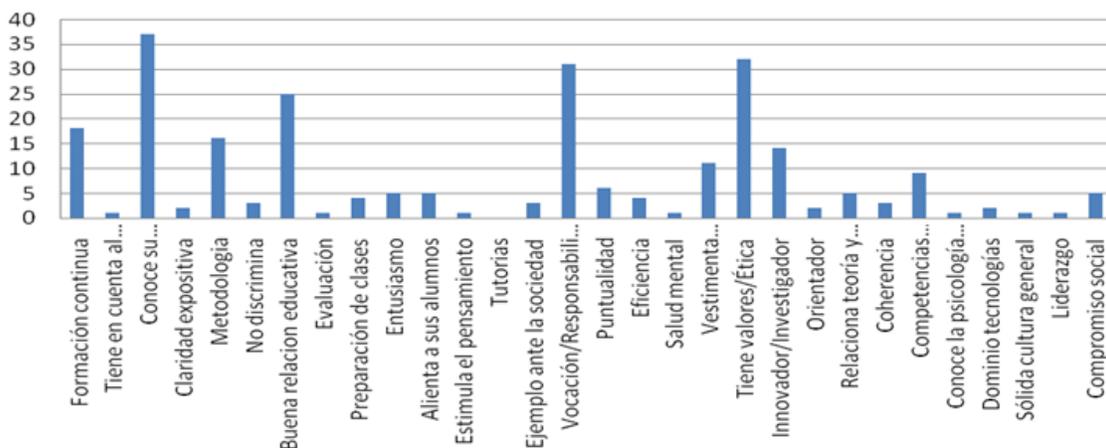


Fuente: cuestionario aplicado a los docentes encuestados.

### Perfil de un profesor o profesora universitario.

Ante la pregunta sobre las características personales de un docente, las respuestas giraron en torno a las siguientes cuestiones (gráfico 10): tiene valores/ética, vocación/responsabilidad, utiliza vestimenta formal/ es limpio, posee competencias comunicativas, es puntual, muestra compromiso social y entusiasmo en todo lo que hace. Según la opinión de los docentes, las características profesionales fundamentales de un docente son: Conoce su materia/Formación académica, Buena relación educativa, Metodología, Innovador/Investigador, Relaciona teoría y práctica, alienta a sus alumnos.

Gráfico 10. Características de un buen profesor universitario.



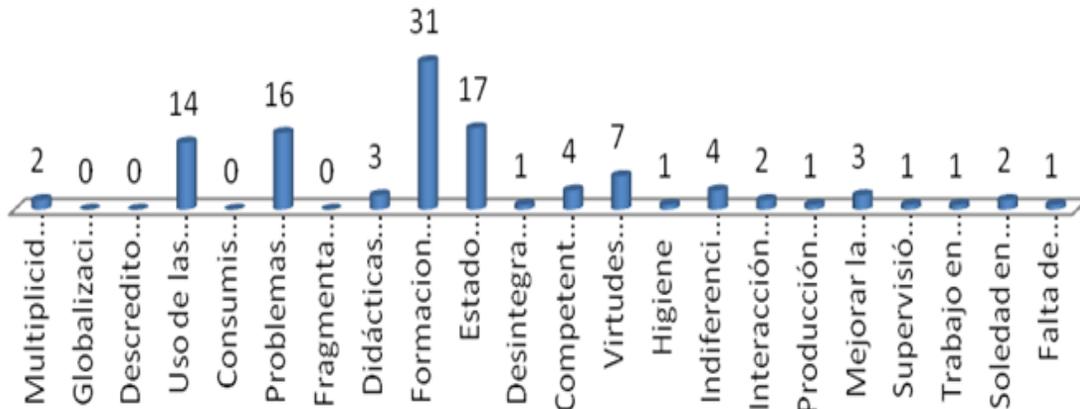
Fuente: cuestionario aplicado a los docentes encuestados.  
*Retos y desafíos del docente actual.*





Como se puede observar en el gráfico 11, destacan dos retos principales: la formación continua y el uso de las TIC. Ante dichos retos, los docentes manifestaron que los problemas para afrontarlos procede de la falta de tiempo, de recursos y de apoyo institucional.

Gráfico 11. Retos y dificultades.



Fuente: cuestionario aplicado a los docentes encuestados

### *Obstáculos para el uso de las Tecnologías para la Información y la Comunicación en clases.*

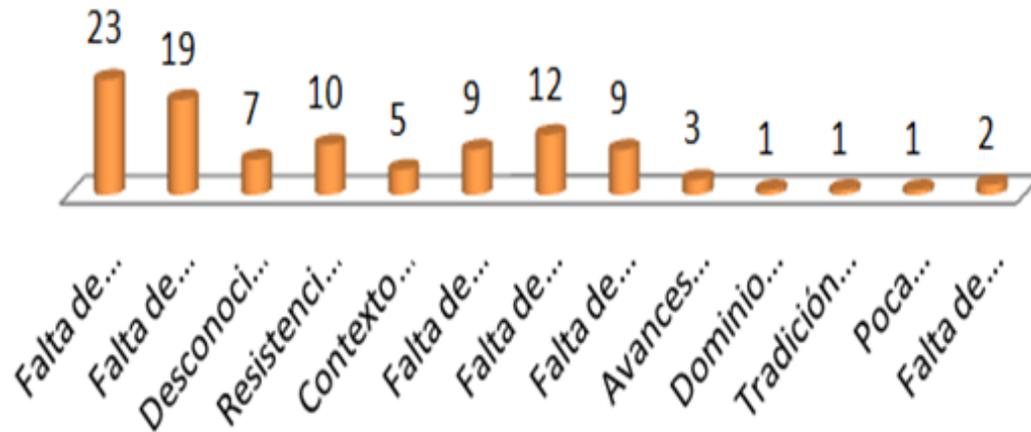
En los últimos años, cuando se habla de la innovación docente se alude también al uso de las Tecnologías para la Información y la Comunicación, por lo que ante las respuestas anteriores relacionadas con el uso de las TIC se les preguntó a los docentes acerca de los elementos que les impiden innovar y los motivos principales por los que no usaban las TIC (gráficos 12 y 13). Las causas aducidas sobre el escaso uso de las TIC fueron las siguientes: escasez de recursos (27%), falta de preparación (22%), falta de interés (15%) y falta de tiempo para usarlas (10%).

También en las dificultades del docente universitario aparece de nuevo la cuestión sobre el estado económico/falta de recursos, pero también manifiestan otras como los problemas de los estudiantes para aprender en un mundo con pérdida de valores.



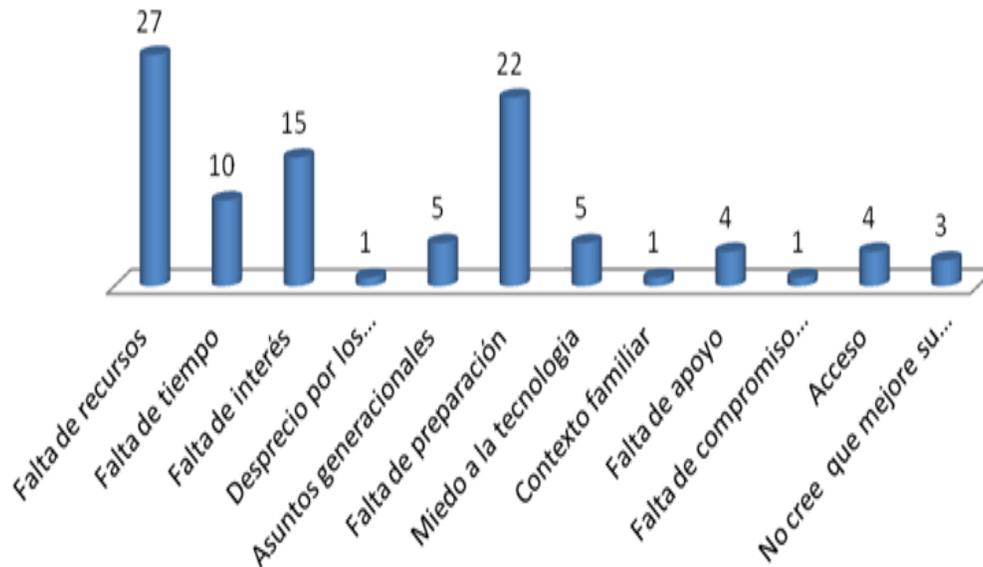


Gráfico 12. ¿Qué impide a los docentes innovar?



Fuente: cuestionario aplicado a los docentes encuestados

Gráfico 13. ¿por qué el docente no utiliza las tecnologías para la información y la comunicación?



Fuente: cuestionario aplicado a los docentes encuestados





## 6. Discusión.

Los resultados de ambas encuestas nos muestran un panorama con abundantes elementos positivos pero también con diversos retos de futuro que exigirá cambios institucionales y también de los propios implicados. Hemos elaborado la siguiente matriz (tabla 1) para identificar coherencias y diferencias de los resultados en cuanto a las dimensiones valoradas en el estudio tanto de docentes como de estudiantes encuestados.

Tabla 1. Respuesta de los estudiantes y de los docentes ante las dimensiones evaluadas.

Dimensiones evaluadas	RESPUESTAS GENERALES DE ESTUDIANTES	RESPUESTAS GENERALES DE DOCENTES
<b>1. Motivación al iniciar las clases</b>	Docentes usan diversas actividades expositivas, diálogos y preguntas.	Relacionan temas anteriores al iniciar sus clases.
<b>2. Relaciones entre docentes y estudiantes</b>	Son muy buenas, se fomenta la participación estudiantil.	Se les motiva con puntos y actividades para que participen.
<b>3. Manejo de los contenidos</b>	Dicen que lo hacen bien aunque no controlan el tiempo, relacionan temas anteriores.	Se fundamentan en los contenidos para enseñar la asignatura.
<b>4. Formulación de preguntas</b>	Se hacen preguntas en clases.	Se fomentan la participación mediante diálogos y preguntas a los estudiantes
<b>5. La metodología de enseñanza</b>	Expositiva y con otras prácticas.	Dejan tareas, hacen preguntas, exponen, dejan participar a los estudiantes.
<b>6. Uso de recursos en el aula</b>	Se usan materiales, libros, revistas, audiovisuales y computadoras.	Materiales de lecturas, libros y revistas.
<b>7. Dificultades en la docencia</b>	Falta de tiempo y de materiales.	Falta de tiempo, materiales, recursos, apoyo institucional e interés estudiantil. Falta de capacitación docente en TIC.

Fuente: datos de los cuestionarios aplicados a los docentes y estudiantes encuestados.

A partir de las respuestas de los docentes y de los estudiantes surgen algunas ideas interesantes que nos permiten identificar un perfil presente y un perfil deseado de docente universitario dominicano para que pueda responder a las nuevas exigencias de esta primera mitad del siglo XXI. Veamos el perfil que existe en la visión de los docentes encuestados y refrendado por los estudiantes en la tabla 2.





Tabla 2. Perfil del docente universitario dominicano.

DIMENSIONES	CARACTERÍSTICAS RESPONDIDAS
<b>PERSONALES</b>	Posee valores/Ética, Vocación/Responsabilidad, utiliza vestimenta formal/ es Limpio, posee Competencias comunicativas, es puntual, muestra compromiso social y entusiasmo en todo lo que hace.
<b>PROFESIONALES</b>	Conoce su materia/ tiene Formación académica, Buena relación educativa, Metodología, Es Innovador/Investigador, Relaciona teoría y práctica, alienta a sus alumnos.
<b>RETOS Y DESAFIOS</b>	Necesidad de formación continua, desintegración familiar, uso de las TIC, problemas de los estudiantes, pérdida de virtudes y valores, desinterés estudiantil, nivel de competencias estudiantiles, y las nuevas orientaciones didácticas, exigencias sobre la calidad de la educación.
<b>OBSTÁCULOS PARA INNOVAR</b>	Falta de recursos, de capacitación, falta de interés, falta de tiempo, resistencia al cambio, falta de apoyo, avances tecnológicos, desconocimiento, falta de supervisión y contexto social y familiar.
<b>OBSTÁCULOS PARA USAR LAS TIC</b>	Escasez de recursos, falta de preparación, falta de interés y falta de tiempo para usarlas. Además, asuntos generacionales, miedo a la tecnología, falta de apoyo y dificultad de acceso a las TIC.
<b>PROCESO DOCENTE QUE FOMENTAN</b>	<b>CONTENIDOS.</b> Centran sus enseñanzas en los contenidos, relacionándolos y creando prácticas para la participación de sus estudiantes.
	<b>DIDÁCTICA:</b> Centrada en exposiciones, diálogos, participaciones y preguntas en clases y tareas para discusión en clases y uso de grupos.
	<b>RECURSOS:</b> Centrados en el uso de materiales impresos, lecturas con pocos audiovisuales.
	<b>RELACIONES CON ESTUDIANTES:</b> Muy buenas, basadas en la participación y el diálogo y trabajo en grupos.
	<b>MOTIVACION AL ESTUDIANTE:</b> Centrada en puntos para la evaluación, uso de dinámicas, relación de temas con vida diaria y uso de algún apoyo tecnológico.

Fuente: Matriz de elaboración propia sintetizando las dimensiones y las caracterizaciones expresadas por los encuestados.

Aunque, como se ha visto, existe preocupación para interesar a los estudiantes en el proceso de la docencia universitaria, las actividades predominantes aún son las expositivas. En este sentido, se requiere un cambio de actitud por parte de los docentes ya que, si entre las competencias que se pretende desarrollar en los estudiantes del siglo XXI están las relacionadas con su participación en actividades constructivas, desarrollo de creatividad y fomento de la innovación, limitándose las clases a las exposiciones del docente lo que se





está favoreciendo son seres pasivos. Una forma de motivarles que utilizan algunos docentes es a través de puntos para su evaluación, creando así una motivación extrínseca. Se ha detectado una dificultad en el uso de las TIC pues aunque los docentes manifiestan que usan computadoras, no se explica qué se hace con ellas y el uso detectado es más bien escaso. Otros procesos que apenas se desarrollan son, asimismo, la investigación y el uso de los métodos empíricos inductivos y constructivistas. Ante este panorama, hubiera sido interesante poder desglosar los datos por edades, ya que en la muestra se cuenta con poco docente joven y esto puede explicar, en parte, las tendencias observadas que son más características de un modo más tradicional de entender la docencia.

Ahora bien, tampoco desde la administración educativa se está ofreciendo un apoyo adecuado a los docentes universitarios, de aquí que, como parte de esta investigación, se ha querido ofrecer algunas sugerencias que podrían desarrollarse desde el ámbito político para apoyar a los docentes universitarios dominicanos en su labor (ver tabla 3).

Tabla 3. Algunas políticas de acción que podrían ayudar a los docentes en sus diferentes funciones.

PERSONAL INVOLUCRADO	POLÍTICAS DE ACCIÓN
<b>ESTADO</b>	Facilitar apoyo tecnológico a las universidades, acceso libre a los docentes y mantenimiento.
<b>CENTRO UNIVERSITARIO</b>	Crear redes de apoyo al docente para que se capacite de forma permanente de acuerdo al tema de su debilidad, sea pedagógica o tecnológica. Crear accesos tecnológicos viables para docentes y estudiantes.
<b>PERSONAL CAPACITADOR y DIRECTIVO</b>	Crear redes docentes para investigar, aplicar y evaluar prácticas educativas exitosas. Supervisar procesos de forma permanente y premiar al innovador.
<b>PERSONAL ESTUDIANTIL</b>	Crear acceso libre al uso tecnológico en la Universidad y fomentar prácticas de innovación e investigación en la docencia.
<b>PERSONAL DOCENTE</b>	Crear actitudes y aptitudes positivas para integrarse a los procesos innovadores de su docencia, planteando sus debilidades y buscando satisfacerlas.

Fuente: Matriz de elaboración propia sintetizando los retos expresados por los encuestados.

## 7. Conclusiones.

En esta investigación se ha planteado que las características profesionales de un buen docente universitario son: Conoce su materia/Formación académica, posee buena relación educativa, Metodología, Innovador/Investigador, Relaciona teoría y práctica y alienta a sus alumnos. Y algunas de estas características están presentes en los docentes dominicanos de la muestra: la mayoría comprueba que los temas han sido comprendidos por sus





estudiantes, tiene buena relación con ellos y relacionan la teoría con la práctica. Además fomentan trabajos grupales y se incentiva el diálogo en sus clases.

Dadas las nuevas exigencias de la sociedad del siglo XXI en la que todos estamos inmersos, los docentes universitarios del estudio plantean necesidades y limitaciones existentes tanto en lo personal como en lo institucional y reconocen los retos actuales para el cambio, pero alegan falta de conocimientos o formación tecnológica y falta de apoyos. También se refleja una falta de interés, voluntad y convicciones tradicionales como es el tiempo y las formas de realizar las clases, basadas en su mayoría en exposiciones, siendo los proyectos y las investigaciones muy escasos.

Recomendamos un mayor apoyo institucional para la formación en Tecnologías para la Información y la Comunicación, apoyos para usar equipos o crear ambientes destinados a esos recursos para evitar la pérdida de tiempo como plantean. También sería necesario ofrecer cursos de uso y manejo de tecnologías como recursos para poder romper la resistencia al cambio y ganar la voluntad de los docentes. Además planteamos una serie de políticas de apoyo al docente universitario que inicia desde su propia convicción de debilidad hasta el apoyo a sus estudiantes y a la propia entidad donde labora, ya que es un sistema y como tal debe trabajar de forma integrada y realizar reformas más integrales.

Esta investigación pretende aportar datos sobre la realidad del docente universitario dominicano, sumándose así a otras investigaciones realizadas en los últimos años con similares motivaciones como la de Mas (2012) y Torra et al. (2013) sobre las competencias del docente universitario, la de Torres et al. (2014) con una propuesta de nuevas competencias, la de Gargallo et al. (2014) sobre el uso de metodología centrada en el aprendizaje y la de Tejada (2013) sobre la profesionalización docente.

Los planteamientos y sugerencias realizadas desde la realidad del docente universitario dominicano pueden ser, asimismo, generalizadas a otros contextos del entorno dentro de los procesos de mejora de la calidad docente. En este caso, el análisis se ha realizado combinando la experiencia y la perspectiva de una universidad española, la UCM, con la de una universidad dominicana, la UASD. Sería interesante que futuras investigaciones abordaran esta temática desde perspectivas y escenarios educativos más similares que permitan la identificación de las acciones más adecuadas partiendo de realidades cercanas y comparables. Todo ello, buscando que el docente universitario sea más competente, su docencia de más calidad y que los estudiantes reciban una formación adecuada para dar respuesta a las necesidades profesionales cada vez más complejas y más cambiantes de esta primera mitad del siglo XXI.





## Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Belando-Montoro, M. R. (2014). Formación permanente del profesorado. Algunos recursos TIC para la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65/1. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/6172Belando.pdf>
- Bossolasco, M. L. y Chiecher, A. C. (2015). Competencias docentes para enseñar en entornos mediados. Un ranking desde la perspectiva de un grupo de docentes universitarios. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 6 (10), 38-53.
- Cortés Montalvo, J. A., Marín Uribe, R. E Guzmán Ibarra, I. (2015). Competencias mediáticas en docentes, base para la construcción de ciudadanía. *Ámbitos: Revista internacional de comunicación*, 29, 5-15.
- Cunha, M. I. (2015). Investigación y docencia: escenarios y senderos epistemológicos para la evaluación de la educación superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 79-94.
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión sobre Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- España Chavarría, C. (2014). Las competencias docentes. un estudio de caso realizado en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNA. *Reflexiones*, 93 (1), 207-222.
- Evangelista Dias, R. (2015). La práctica en las políticas curriculares iberoamericanas para la formación docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20 (65), 443-459.
- Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias, en *Acción Pedagógica*, 16, 48-57. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17284/2/articulo5.pdf>
- Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M. J., Navalón, S. y García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 259, 415-435.
- Legorreta Barrancos, L. E., Ortega Rodríguez, A. L., & Suárez Améndola, R. F. (2015). Formación integral del docente. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Madrid: OEI.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Avances en las metas educativas 2021*. Madrid: OEI.





- Mas, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 299-318.
- Miranda de Mendonça, E. F. & Gómez Galán, J. (2016). Professional Practice in Higher Education: A Case Study in Faculty Training and Development in Brazil. *International Journal of Educational Excellence*, 2 (2), 51-64
- Perrenoud, P. (2001). *La formación del docente del siglo XXI*. Montevideo: Cinterfor.
- Pupiales Ruano, B. E. y Fonseca Tinoca, L. A. (2014). La formación universitaria en Iberoamérica desde lo virtual, como entorno para la calidad pedagógica en la educación superior. *Tendencias*, 15 (1), 268-286.
- Rodríguez Betanzos, A. (2014). Internacionalización curricular en las universidades latinoamericanas. *Revista Argentina de Educación Superior*, 8, 149-168.
- Sandoval Moreno, F. D. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6 (11). Recuperado de <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/122>
- Sebastián, J. (2013). La cooperación universitaria iberoamericana: entre la retórica y la incertidumbre. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61, 45-58.
- Tavárez, M. (2005). *Perfil del docente latinoamericano: mito o realidad*. Recuperado de: <http://www.educar.org/MFDTIC/documentos/perfildocente.asp>
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10 (1), 170-184,
- Torra, I., Márquez, M. D., Pagès, T., Solà, P., García, R., Molina, F., González, A. P. y Sangrà, A. (2013). Retos institucionales de la formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1), 285-309.
- Torres Rivera, A. D., Badillo Gaona, M., Valentín Kajatt, N. y Ramírez Martínez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14 (66), 129-145.

