

CARACTERIZACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU CONCEPTUALIZACIÓN DE CALIDAD UNIVERSITARIA

Aydee Rivera de Parada

Universidad Evangélica de El Salvador

Correo-e: aydee.parada@uees.edu.sv;

E-mail: aydee.rivera@gmail.com

Recibido: 20/03/14

Aceptado: 25/05/15

Resumen

Este trabajo está basado en un estudio bibliográfico y exploratorio, busca poner en perspectiva los antecedentes de educación superior que ayudan a comprender la caracterización del docente universitario y especialmente cómo los mismos docentes conciben la calidad de la educación superior. Se revisaron antecedentes de la educación superior y la función docente respecto a la calidad universitaria. En la exploración inicial participaron 72 docentes, quienes llenaron un cuestionario semi estructurado publicado en línea, en donde los docentes voluntariamente ofrecieron la información requerida. La mayoría de docentes participantes tienen estudios de posgrado; las edades oscilan de 27 a 72 años y el tiempo de ser docente universitario desde menos de un año, hasta 40 años; 58 de 72 tienen formación en docencia. La conceptualización por un grupo de docentes, la calidad implica una definición multidimensional, muestran claridad de lo que implica la calidad universitaria y hacen énfasis en la formación del estudiante. Otro grupo no tiene mucha claridad de lo que implica la calidad universitaria. Los hallazgos de este sondeo ayudan a comprender qué están pensando los docentes y servirá para estructurar mejor el instrumento y ampliar las técnicas de investigación que incluirán el trabajo con grupos de docentes para construir una estrategia de formación y actualización docente.

Palabras clave: caracterización docente, competencias docentes, calidad universitaria, El Salvador.

CHARACTERIZATION OF TEACHERS IN HIGHER EDUCATION AND CONCEPTUALIZATION OF UNIVERSITY QUALITY

Summary

This work is based on a literature review and exploratory study aims to put into perspective the history of higher education to help understand the characterization of university teachers and especially as teachers themselves conceive the quality of higher education. History of higher education and the role of teacher, regarding university quality were reviewed. In the initial exploration involving 72 teachers, who completed a structured questionnaire was my published on line, where teachers volunteered the information required. Most participating teachers have post graduate studies; ages ranging from 27 to 72 years and the time to be a university lecturer from less than one year to 40 years; 58 of 72 have training in teaching. The conceptualization of a group of teachers, quality means a multidimensional definition, clearly show what involved university quality is and emphasize the student's education. Another group has little clarity implying university quality. The findings of this survey help to understand they are thinking teachers and serve to improve the structure of the instrument and expand research techniques that include working with groups of teachers to build a strategy of teacher training and refresher.

Keywords: characterization teaching, teaching skills, university quality, El Salvador.

Introducción

En El Salvador, según el Ministerio de Educación (MINED, 2012) existen 23 universidades privadas y una estatal, con un total de 10,762 docentes y con 156,054 estudiantes. La universidad estatal atiende al 30% de estudiantes y emplea aproximadamente a 2,300 docentes; el resto es atendido por las universidades privadas. La contratación de docentes con maestrías en los años 2002 al 2006 alcanzó un promedio de 16.71%, para 2012 fue de 10.6%, docentes contratados con doctorados fue de 1.72%.

Los datos citados ilustran la falta de formación a nivel de posgrado de los docentes universitarios. "La formación del profesorado universitario se debe

considerar como un proceso en evolución, programado de forma sistemática, cuyo primer eslabón sea una formación inicial, dirigido tanto a sujetos que se están formando para la docencia (doctorandos y becarios) como a docentes en ejercicio" (Sánchez Núñez, pag. 1, 1996, citado por Sánchez Núñez, s/f). De acuerdo con Diaz Barriga (2005) y Salinas (2004), hasta los años setenta, al profesor universitario solo se le exigía tener dominio de los contenidos de la disciplina objeto de su enseñanza, pero en la actualidad debe incorporar técnicas y estrategias didácticas, así como el uso intensivo de tecnologías de información y comunicación, aprendizaje de otros idiomas como el inglés y ejes transversales de enseñanza según las necesidades del contexto.

La Ley de Educación Superior (LES) en el Art. 4. (2004), aclara qué es educación superior: “La educación superior es todo esfuerzo sistemático de formación posterior a la enseñanza media y comprende: La Educación Tecnológica y la Educación universitaria”. La LES, establece en qué consiste cada una de las funciones que la universidad debe integrar: “La docencia busca enseñar a aprender, orientar la adquisición de conocimientos, cultivar valores y desarrollar en los estudiantes habilidades para la investigación e interpretación, para su formación integral como profesionales”. Según la misma Ley, los objetivos están referidos a la formación de profesionales competentes, con fuerte vocación de servicio y sólidos principios éticos, promover la investigación en todas sus formas, prestar un servicio social a la comunidad, entre otras.

La búsqueda de calidad de la educación superior es una constante en las universidades de El Salvador; en este sentido, uno de los principales desafíos es la formación y actualización del cuerpo de académicos. En cada universidad existen iniciativas variadas para aumentar el nivel de competencias de los docentes. Cuando se habla de competencias se refiere a los conocimientos en las áreas de especialidad que cada uno posee, además de las habilidades, aptitudes, valores y actitudes; de algún modo se hace referencia a los recursos y condiciones en las que se desempeñan, y cuando se refiere a docentes, también cuenta la experiencia.

En El Salvador, como en otros países de la región, muchos profesionales llegan a ser docente universitario porque es una opción de empleo, mientras se consigue alguna plaza de su especialidad. Este es un problema, en tanto que muchos docentes universitarios al no conseguir

una mejor oportunidad se van quedando como docentes en la universidad y no necesariamente por vocación o porque cumplan los requisitos de calidad que en ocasiones ni las mismas universidades los tienen claros.

Agrega López que la docencia universitaria debe ser por vocación, pasión por acompañar el crecimiento humano e intelectual de los estudiantes, y que no es posible que al docente universitario le alegren sus fracasos; se sienta superior cuando la mayoría de estudiantes no lograron aprobar el examen.

Aunque se debe reconocer que hay docentes que desarrollan muy buenas competencias para desempeñarse como excelente facilitador en las aulas universitarias, también hay quienes se acomodan a la repetición o práctica expositiva y no tienen interés en mejorar su desempeño.

En este trabajo se pretende iniciar una caracterización de docentes universitarios de acuerdo con su formación, niveles educativos, tiempo de desempeño, paradigmas de enseñanza-aprendizaje y cómo conciben la calidad universitaria. Esto servirá de base para plantear un estudio mayor que describa de manera más amplia la función del docente universitario como parte importante de la calidad universitaria.

1. Inicios de la educación superior

Según Rama (2006) en su libro *Tercera Reforma de la Educación Superior*, el Renacimiento en Europa fijó el inicio formal de la confrontación entre fe y ciencia, para apropiarse de la verdad y marcó el camino de la revolución científica. Esto tuvo repercusiones para América Latina, especialmente cuando se inicia con

mayor auge los enfrentamientos religiosos como en la Contrarreforma, cuando la orden de San Ignacio de Loyola se hace cargo de las universidades católicas en América y comienza a compartir con otras órdenes como Dominicos. Los Jesuitas que tuvieron un desarrollo significativo de las universidades religiosas en América Latina. Más adelante la reforma protestante también promovió la creación de universidades.

Con la Reforma de Córdoba en 1918 se inicia una nueva etapa: la universidad pública “superó los niveles de élite y democratizó el acceso a la educación superior para los nuevos contingentes urbanos de la pequeña burguesía que, gracias a su formación profesional, protagonizaron una amplia movilidad social ascendente” (Rama, pag. 31 2006).

En la región centroamericana, la primera universidad fundada fue la Universidad de San Carlos de Guatemala, en 1676, por Real Cédula emitida por Carlos II, en 1681 (Universidad de San Carlos [USAC], 2007). La Universidad de El Salvador fue fundada en 1841 (Universidad de El Salvador [UES], 2015). A partir del Decreto de Ley de creación de universidades privadas en 1965, inicia el surgimiento de éstas y tienen su apogeo en la década de los años 80 (Martínez, 2014).

2. La docencia universitaria

El docente de cualquier nivel debería resultar por vocación y especialmente el docente universitario debería tener el interés muy elevado por crear conocimiento nuevo y enfocarse al desarrollo de la sociedad con sus aportes académicos y científicos dentro y fuera del aula, como la actividad de los sofistas y Platón, se dedicaban a enseñar la virtud, que con profunda pasión por lo que

hace posible el crecimiento intelectual y humano de los estudiantes: “el docente universitario debe ser alguien que sienta una extraña embriaguez por lo académico” (Weber, 1979).

La excelencia del profesor siempre es el resultado de largos procesos de formación, donde no basta la pasión y voluntad, sino se agrega la probidad académica, que solo se logra con excelente formación y experimentación, que produzca conocimientos no solo para publicar o vender libros, sino para contribuir a reforzar las competencias de los docentes, para optimizar su rol en el proceso de enseñanza y responder a la exigencia de las universidades de contribuir a la solución de las necesidades sociales. En este contexto se reconoce la alta responsabilidad del docente como principal agente de enseñanza en la complejidad de la vida en el aula.

La metodología apropiada en la formación de docentes debe estar basada en la indagación crítica, análisis de la realidad institucional, con claridad del modelo educativo, paradigmas y teorías. Hernández (2003) expresa que en la praxis, los docentes que asumen la reflexión de su propia práctica educativa, asimila un cambio de actitud con respecto a esa relación triangular alumnos y contenidos, en la autoevaluación docente, descubre que los propios alumnos le demandan nuevos roles, como ser práctico, reflexivo, innovador, responsable, empático, entre otros. De manera especial también se refiere a la praxis axiológica implícita en el quehacer docente, en un marco ideal.

Toda la estrategia y mecanismos que la Instituciones de Educación Superior (IES) quieran implementar, se debe concretizar en el aula. Según Hernández (2003), los procesos de enseñanza y aprendizaje en

las aulas universitarias conjugan el trío: profesor, estudiante y los contenidos, mismos que deben ser objeto de análisis en la formación de cuadros docentes en las instituciones educativas. La experiencia remite a pensar que aunque existan modelos de enseñanza, cada docente elabora sus propias estrategias para abordar el proceso educativo; esta forma de proceder es un factor común en universidades de la región.

Según Bourdieu y Passeron (1996), la acción pedagógica es reproducida por los docentes como transmisores de la cultura arbitraria (no legítima) de las instituciones y de la sociedad, esto significa que es impuesta para que así aprendan los estudiantes (*Lés herities*), y aunque no sea la más adecuada a la sociedad, con las acciones de reproducción se legitima y se mantiene en continua reproducción.

3. Paradigmas de enseñanza aprendizaje

Aguerrondo (s/f) se refiere a las formas de aprender, se aprende por ensayo y error, por premio y castigo, por estímulo y respuesta, o se aprende porque el sujeto construye activamente el objeto de aprendizaje. Esto significa que se puede tener en la base de las opciones un modelo conductista o un modelo constructivista. En la actualidad, decimos que la educación tiene calidad cuando la propuesta de enseñanza supone modelos de aprendizaje constructivo que generan la criticidad y creatividad.

Con la creación de comunidades de aprendizaje, se abre un nuevo paradigma pedagógico que da paso a las teorías del suizo Jean Piaget y el ruso Vygotsky. Las teorías de estos científicos se sustentan en la acepción de aprendizaje como cambio y crecimiento de un colectivo compartido ante la complejidad de la

sociedad actual; se refieren a una visión integral del aprendizaje que implica no solo la construcción, sino también la deconstrucción y la reconstrucción a partir de una perspectiva multidimensional de la nueva sociedad del conocimiento, basados en la interacción dialógica: “Esta nueva corriente se sustenta en metodologías basadas en la resolución de problemas de forma colectiva, experimentando soluciones de diversos puntos de vista sin que estas sean excluyentes y, sobre todo, posibilitando la creatividad y la innovación” (Picardo, 2008).

Según Mario Carretero (1997), la teoría de Piaget aporta principios básicos del constructivismo, mediante el estudio de factores relacionados al desarrollo intelectual como la asimilación (proceso de interpretar la información del medio para integrarla a su conocimiento), de acuerdo a los esquemas de información que ya posee. Es importante considerar que, en este sentido, los adultos poseen más esquemas, y más complejos, y a partir de ahí deviene la importancia de considerar los saberes y experiencias previas para generar un nuevo aprendizaje.

Siguiendo a Carretero, el aporte de Piaget y Vygotsky ha sido fundamental para desarrollar pensamiento constructivista en educación, en la medida que el desarrollo cultural colectivo influye al interior de cada individuo para motivar el aprendizaje a escala intrapersonal; pero el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano... con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. Ausbel abona a este planteamiento y lo dimensiona como “la concepción de que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está

directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno” (Carretero, pag. 43, 1997).

El constructivismo educativo propone un paradigma en donde el proceso de enseñanza se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende (por el “sujeto cognoscente”). El constructivismo en pedagogía se aplica como concepto didáctico en la enseñanza orientada a la acción (Red cubana de educación, 2013).

4. Calidad y pertinencia de la educación superior

Las exigencias de la sociedad del conocimiento son muy profundas, y tal como lo afirma Mora (2004), en el contexto europeo se vuelve una necesidad de adaptación, si no podría quedar como una institución obsoleta porque no responde a las necesidades sociales. Por tanto, se hace necesario considerar cambios de contexto que afectan al mundo universitario.

La mayoría de universidades, europeas, norteamericanas y latinoamericanas tienen como funciones principales formar profesionales competentes que sirvan a la sociedad y la investigación científica. Con la segunda se desarrolla el conocimiento, y éste a su vez ayuda a la primera. “La mayoría de universidades del tercer mundo tanto públicas como privadas, solo tiene estructurada y organizada la docencia... lo que lleva a pensar que la tarea principal es formar profesionales, no pocas veces de baja calidad académica y de pobre condición moral” (López, pag.

420, 2012). Agrega López que debido a la focalización de las universidades en la docencia, pareciera que tuvieran autismo institucional, con investigaciones poco relevantes, poca o nula contribución al desarrollo de la sociedad. Sin embargo, se muestran algunas mejoras marcadas por exigencias internacionales que obligan a las universidades a mejorar y ser más consecuentes con su compromiso académico, científico y social. Tales exigencias se pueden ver en las Conferencias de Educación Superior.

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) consideró que “la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen” (CRES, 1998).

La Conferencia Mundial de Educación Superior, CMES, (2009) considera que las instituciones de educación superior deberían buscar áreas de investigación y docencia que puedan hacer frente a cuestiones relacionadas con el bienestar de la población y establecer una base sólida para la ciencia y la tecnología pertinente para el ámbito local.

La declaración de Bolonia (1999) tiene en su base el fortaleciendo de sus dimensiones intelectual, cultural, social, científica y tecnológica, y responde oportunamente a las conferencias de educación superior, además de la incorporación de un sistema de créditos comunes y movilidad en el espacio europeo.

Las exigencias internacionales promueven la pertinencia y la calidad universitaria en función de dar respuesta a la sociedad. En algunos países latinoamericanos se realizan esfuerzos por desarrollar intervenciones que favorezcan la

actualización de la docencia universitaria fortaleciendo el componente de desarrollo didáctico, metodológico y científico. Como ejemplo, el caso exitoso del Tecnológico de Monterrey, en donde los profesores se comprometen no solo a la producción de conocimientos, sino a dar contribuciones importantes al desarrollo educativo, social, económico y hasta político de México; ellos se propusieron tres estrategias que reorientaron los recursos financieros y humanos, a saber: 1-entrenamiento de los docentes, 2- estudiantes capaces y 3- cátedras de investigación. Esto muestra el compromiso institucional de lograr sus propósitos y se muestra una vez más que el entrenamiento de los docentes es un factor clave para los fines institucionales.

En la región centroamericana existe la necesidad de considerar cambios importantes y potenciar el desarrollo desde las universidades. Una de las condiciones que contribuyen al estanco en producción científica, por ejemplo es la marcada tendencia hacia el mercantilismo en universidades que no siempre responden al desarrollo de la ciencia y de la tecnología, no priorizan la calidad de sus docentes, ni dan contribuciones significativas a las necesidades sociales.

Según Quinteros, E. (2007), la sociedad del conocimiento plantea mayores retos sobre la capacidad innovadora para lograr una nueva comprensión del conocimiento y destaca entre otros la necesidad del desarrollo de valores y actitudes, el uso de herramientas mentales. Con esto se refiere a capacidades, destrezas y habilidades, desarrollo sistemático de nuevas formas de aprender a aprender, desarrollo de nuevas estructuras de pensamiento y priorizar el aprendizaje a la enseñanza.

Siguiendo a Quinteros, en la sociedad del conocimiento, a diferencia de la

sociedad industrial, surge al primer plano el conocimiento y la tecnología como elementos de mayor impacto para el desarrollo económico y social de las comunidades, y no solo la mera producción industrial. Quedan explícitos elementos como la aceleración de la innovación científica y tecnológica, la rapidez de la información en una nueva dimensión del espacio y del tiempo.

En esta sociedad adquieren nueva relevancia la educación superior y las universidades. Las universidades fueron importantes en la era industrial, pero son mucho más importantes si pueden responder a las nuevas demandas de esa sociedad del conocimiento. Así es como la mayor responsabilidad de respuesta recae en los docentes que necesitan fortalecer capacidades de idiomas, uso de la virtualidad, niveles académicos y con más profundidad el pensamiento crítico para discriminar y seleccionar asertivamente la información relevante que necesita apropiarse.

Metodología

Se realizó un estudio bibliográfico y exploratorio para aproximarse a las principales categorías de caracterización de los docentes, se realizó una breve revisión empírica por medio de un cuestionario en línea de 20 preguntas, para conocer las apreciaciones de los mismos docentes respecto a su propia caracterización y su conceptualización de calidad en las universidades privadas de El Salvador.

La encuesta en línea estaba dirigida a docentes universitarios que voluntariamente desearan participar, en el período de junio a agosto de 2014, pertenecientes a 14 universidades privadas. Participaron 72 docentes de los que 46

son hombres y 26 mujeres, 63% y 36% respectivamente. De tal manera que los resultados representan una aproximación a la caracterización de los docentes salvadoreños de universidades privadas.

El cuestionario se elaboró con 11 variables en preguntas cerradas y 9 categorías en preguntas abiertas; se tomó en cuenta cuatro componentes: 1- identificación general de los docentes según áreas donde laboran, años de experiencia en docencia universitaria, edad, formación académica; 2- concepción de la función universitaria y elementos que definen la calidad universitaria y 3- concepción del paradigma de enseñanza y de aprendizaje, en relación al propio desempeño docente. El componente 1 y 2 conformado por las preguntas cerradas se analizó en porcentajes y el componente 3 de preguntas abiertas se organizó en categorías de análisis como: competencias del docente universitario excelente, paradigmas de enseñanza y conceptualización de la calidad universitaria.

Resultados y discusión

En este sondeo inicial se presentan datos característicos del cuerpo de académicos, como avance de un estudio mayor. En este grupo de docentes las edades oscilan entre 27 y 72 años y el tiempo de ser docente universitario desde menos de un año, hasta 40, con promedio de 11.75 años; 58 de 72 tienen formación en docencia. Según el grado académico, 27 tienen nivel de grado y 45 tienen posgrado, 37.5% y 62.5% respectivamente. Este dato es diferente del dato oficial en la introducción, que revela que el 12% de docentes en 2012 con posgrado. En este sentido es necesario reconocer que el dato de 2012 es un dato oficial y que el dato de este estudio corresponde a un sondeo

inicial que contestaron voluntariamente los docentes que recibieron el cuestionario en línea. Por tanto, se reitera la intención de estos resultados como un avance de la construcción de la caracterización del docente universitario en un estudio mayor.

Elemento más importante para la calidad universitaria

Tabla 01.
Elemento más importante para la calidad universitaria

	Frecuencia	Porcentaje
Organización institucional	14	20
Recursos disponibles	2	3
Interés de estudiantes	8	11
Competencia de docentes	36	50
Todos los mencionados	2	3
Otras	10	13
	72	100

Los participantes reconocen que las competencias docentes (50%) representan el elemento más importante para determinar la calidad universitaria, seguida de la organización institucional (20%). Esto resulta realmente importante cuando son los mismos sujetos de estudio que reconocen que las competencias de los docentes definen la calidad de educación en el aula, tal como aporta López (2012) cuando dice que la calidad de un sistema educativo no puede ser mejor que la de sus profesores.

Función más importante de la Universidad

La mayoría de docentes tienen claridad de las principales funciones de la Universidad: “Formar profesionales y desarrollar la ciencia”, y de lo que implica la calidad universitaria: “Que la Universidad tenga respuestas científicas a los problemas del país y que sus graduados hagan lo mismo” (respuestas de docentes).

Tabla 02.
Función más importante de la Universidad

	F	%
Desarrollar la ciencia	21	29
Formar profesionales	29	40
Resolver problemas	11	15
Otra	11	15
	72	100

De acuerdo con la tabla anterior, la función más importante para la universidad es formar profesionales, se deja en segunda instancia al desarrollo de la ciencia y con menor valor el aporte social. A nivel de la región se mantiene la tendencia que “la mayoría de universidades del tercer mundo tanto públicas como privadas, solo tiene estructurada y organizada la docencia... lo que lleva a pensar que la tarea principal es formar profesionales, no pocas veces de baja calidad académica y de pobre condición moral” (López, 2012).

Competencias del docente universitario excelente

Al tratar de definir las competencias del docente universitario excelente, surgen aportes interesantes de diferentes autores, quienes coinciden mucho con los docentes consultados, los cuales se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 03.
Competencias del docente universitario excelente

Según autores revisados	Según docentes consultados
En la actualidad, debe incorporar técnicas y estrategias didácticas, así como el uso intensivo de tecnologías de información y comunicación, aprendizaje de otros idiomas como el inglés y ejes transversales de enseñanza según las necesidades del contexto. <i>Díaz Barriga (2005) y Salinas (2004)</i>	Conocimientos amplios en su área, experiencia, investigador, autodidacta, conocer de docencia, alto sentido crítico y ético, humilde, saber orientar el aprendizaje de otros, actualizarse para conocer las nuevas generaciones. <i>(Profesor universitario1)</i>
El docente universitario debe ser alguien que sienta una extraña embriaguez por lo académico” <i>(Weber, 1979).</i>	Abierto al cambio y discusión con los estudiantes. Mantener horizontalidad en el proceso educativo. Actualización permanente. <i>(Profesor universitario2)</i>
	Sólida formación científica. Excelente formación pedagógica Alta vocación profesional Autoridad científico-moral. <i>(Profesor universitario3)</i>

Las competencias están ligadas al conocimiento, actitudes, habilidades y experiencias previas. En el análisis de categorías los docentes consultados tienen claridad del perfil deseado del docente y reconocen que es necesaria alta capacidad de análisis y suficientemente madurez y apertura para la mejora continua, *“que tenga compromiso real en lo que hace y que desee hacer carrera profesional universitaria”* (docente universitario).

Paradigmas de enseñanza y calidad universitaria

Respecto a los paradigmas de enseñanza y aprendizaje, se elaboró la pregunta abierta para que los docentes libremente expusieran su propio paradigma. Así como se les solicitó escribir su propio concepto de calidad universitaria.

Este comparativo representa un resumen de la visión de los docentes universitarios en la actualidad. Si observamos los significados del apartado de paradigmas 1 y la conceptualización 1 y 2, está referido al ideal requerido para dinamizar la universidad, y sin duda que los docentes que aportaron esos conceptos son los que luchan y tratan de aplicarlo como lo conciben. Sin embargo, existe otro grupo de docentes que no saben o que no tienen ningún paradigma de enseñanza, y esas respuestas se pueden relacionar con los conceptos 3 y 4 de calidad universitaria; esto puede indicar que este grupo no tiene mucha claridad de lo que implica su papel como docente universitario y podría representar a aquellos docentes que se hicieron docentes por necesidad o accidentalmente.

Tabla 05. Comparativo de Paradigma de enseñanza y concepto de calidad de los docentes

Paradigma de enseñanza	Concepto calidad universitaria
1- Se mencionaron paradigmas como constructivista, aprendizaje basado en competencias, humanista, algunos mencionan estar motivados por Pablo Freire o Paradigma Ignaciano (Jesuita).	1- Calidad universitaria supone un modelo en el cual se enseñan conocimientos pertinentes y actualizados que responden a las necesidades productivas, sociales y culturales del país (función docente), producto de una investigación seria y rigurosa (función investigativa), en diálogo permanente con la sociedad (función de extensión).
2- Caja de Cristal, explicando a los estudiantes paso a paso lo que se va haciendo y porqué debe ser en ese orden lógico.	2- Es una institución de educación superior que se preocupa porque el profesional formado en sus recintos sea un ser comprometido con el avance y desarrollo personal y social; de tal forma que en su ámbito de desarrollo profesional se profile con muy altos estándares de capacidades intelectuales y humanas que lo distingan como ente transformador de la realidad.
3- Mientras muy poco mencionan que no saben o que no tienen ningún paradigma.	3- Que la universidad tenga respuestas científicas a los problemas de país y que sus graduados hagan lo mismo.

Aproximación a conclusiones

Caracterizar a los docentes universitarios de acuerdo con su formación, niveles educativos, tiempo de desempeño, paradigmas de enseñanza-aprendizaje y conceptualización de calidad universitaria no es una tarea fácil, considerando el dinamismo que la sociedad del conocimiento exige para las instituciones de educación terciaria; aquí se presenta una aproximación a la caracterización de docentes universitarios.

Las instituciones de educación superior en El Salvador tienen la presión global de dinamizarse y a la vez deben ser pertinentes con la sociedad local. Esto representa un reto que no es nada fácil, considerando que los sistemas universitarios no siempre proponen un modelo consensuado en su contexto. Entonces, cada universidad prioriza de entre sus principales funciones la docencia. Paradójicamente, no siempre se prioriza la mejora de las competencias docentes. Aunque resulta interesante que los mismos docentes reconocen que sus propias competencias representan el elemento más importante para la calidad universitaria, seguida de la organización institucional.

En este sondeo inicial se prevé que la formación de docentes en posgrado está en aumento, pero esto lo reforzaremos al finalizar el estudio completo. Las edades de los docentes oscilan entre 27 y 72 años y el tiempo de ser docente universitario desde menos de un año hasta 40, con promedio de 11.75 años.

En este sondeo inicial se ve la tendencia de que la mayoría de docentes están guiando su labor por algún paradigma de enseñanza aprendizaje y pocos se van quedando a la deriva, pues hay quienes dicen que no saben si tienen algún paradigma o que definitivamente no tienen.

Respecto a la conceptualización de calidad, los docentes reconocen que la calidad implica una definición multidimensional, muchos muestran claridad de lo que implica la calidad universitaria y hacen énfasis en la formación del estudiante, que logre los estándares que le permitan el éxito profesional, se refieren a docentes competentes y finalmente mencionan que la universidad alcance buenos niveles de evaluación que le permitan la acreditación.

Los hallazgos de este sondeo ayudan a comprender qué están pensando docentes y servirá para estructurar mejor el instrumento y ampliar las técnicas de investigación que incluirán el trabajo con grupos de docentes para construir una estrategia de formación y actualización docente.

Fuentes consultadas

Agüerrondo, I. (s/f.). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. Programa Calidad y Equidad -sala de lectura. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (OEI)*. Consultado el 18 de julio de 2013, disponible en: <http://www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>

Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México. Distribuciones Fontamara S. A. Segunda Edición. Versión PDF.

Díaz Barriga, A. (2005). "El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos", en *Revista Perfiles educativos* vol. 27 n°. 108, México.

Enciclopedia colaborativa en la red cubana (EcuRed). "El Constructivismo". Consultado el 20 de diciembre de 2013, en [http://www.ecured.cu/index.php/Constructivismo_\(Pedagog%C3%ADa\)](http://www.ecured.cu/index.php/Constructivismo_(Pedagog%C3%ADa))

Hernández Madrigal, P. (2013). "Formación docente en Educación Superior: la experiencia de un modelo de intervención", en *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías Contexto Educativo*, año V, No. 27.

Instituto Internacional de Educación Superior para América Latina y El Caribe. (2008). *Conferencia Regional de Educación Superior* CRES. Consultado el 13 septiembre de 2014, disponible en: http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_view=article&id=365&Itemid=423&lang=es

Instituto Internacional de Educación Superior para América Latina y El Caribe. (2009). *Conferencia Mundial de Educación Superior. Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*, París, 5-8 de julio de 2009, (pp. 5). Consultado el 13 septiembre de 2014 disponible en: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

López, D. E. (2012). *De la filosofía a la Educación. Fundamentos de una filosofía de la Universidad*. Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades. Universidad Dr. José Matías Delgado.

Lozano Cortez M.; Campos Padilla, H. (2011). *El papel del docente de educación superior en la sociedad globalizada*. Departamento de Literatura Universidad de Guadalajara. Consultado el 24 de julio 2011 Disponible en: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/lozanocampos04.htm>

Martínez, M. (2014). *Desarrollo de las Universidades en El Salvador*. El Salvador. UNICAES Editores.

Ministerio de Educación, MINED. (2007). *Educación Superior en Cifras El Salvador 1997-2006*. Edición Especial (pp. 26-41). Gerencia de Evaluación e Información estadística.

Ministerio de Educación, El Salvador. (s/f). *Resultados de la información Estadística de instituciones de Educación Superior 2011*.

Ministerio de Educación, El Salvador. *Ley General de Educación 2005*, Decreto n° 917 (pp. 1.), consultado en http://www.mined.gob.sv/descarga/Ley-general-de-educacion-reformas-2005_0_.pdf

Ministerio de Educación, El Salvador. (s/f). *Ley de Educación Superior*, 2004.

Ministerio de Educación, El Salvador. *La Educación de El Salvador en Cifras*, periodo 2004-2011y 2012.

Mora, J. G. (2004). "La Necesidad del Cambio Educativo para la Sociedad del Conocimiento". Centro de estudios en gestión de la educación superior de la Universidad Politécnica De Valencia. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 35 (pp. 13-37) Pdf en línea: <http://www.rieoei.org/rie35a01.pdf>

Rama C. (2006). *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2006.

Quinteros, E. H. (2007). "Estructura del Sistema Educativo Peruano". *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, revista No. 7, consultado el 21 de marzo de 2014 en: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=214&Itemid=49

Sánchez Núñez, J. A. (s/f). *Formación Inicial para la Docencia Universitaria*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Madrid. *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (OEI) (pp. 1).

Universidad de San Carlos de Guatemala. (2007). *Caracterización de la Cultura Organizacional de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. División De Desarrollo Organizacional,

Resumen Ejecutivo, (pag. 1). Guatemala. Consultado el 15 de enero de 2015, disponible en: <http://www.usac.edu.gt/archivos/acercadeculturaorganizacionalusac.pdf>

Universidad de El Salvador. (2015). *Nuestra Universidad. Introducción*. Consultado el 15 de enero de 2015, disponible en: http://www.ues.edu.sv/nuestra_universidad

Weber, M. *El Político y el científico*. (s/f). Documento preparado por el Programa de Redes Informáticas y Productivas 8 de la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM). Original en alemán. Consultado el 12 de diciembre de 2014, disponible en <http://www.hacer.org/pdf/WEBER.pdf>