

CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL FORMADOR DE PROFESORES QUE SE DESEMPEÑA EN UNIVERSIDADES TRADICIONALES DE LA REGIÓN DEL BÍO BÍO.

GENERAL CHARACTERISTICS OF TEACHER TRAINING TRADITIONAL UNIVERSITIES BÍO BÍO REGION

Gladys Angélica Contreras Sanzana.¹
Facultad de Educación UCSC
Campus San Andrés, Alonso Rivera 2850, Concepción
gcontreras@ucsc.cl

Recibido: 14/06/2010
Aceptado: 06/07/2010

Resumen

Este artículo tiene como objetivo conocer las características generales del formador de profesores, identificando como dimensiones de análisis, las competencias docentes, las características personales, las características profesionales y las funciones asociadas al docente universitario.

La metodología consideró la realización de entrevistas semiestructuradas a catorce académicos pertenecientes a tres universidades tradicionales de la Región del Bio Bio, las cuales fueron analizadas a través de las etapas de codificación abierta y axial propuestas por el método de comparación constante adscrito a la teoría fundamentada.

Los resultados generales indican que los docentes reconocen que un formador de profesores, principalmente, debe ser una persona comprometida con su profesión, debe estar bien preparada en su campo disciplinar, tiene que tener dominio didáctico, ser capaz de desarrollar investigación y extensión académica y relacionarse adecuadamente con sus estudiantes.

Palabras claves: Competencias docentes, características personales y profesionales, funciones del docente, Teoría Fundamentada.

Abstract

This article meets the general characteristics of the trainer of teachers, identifying and dimensions of analysis, teaching skills, personal characteristics, professional characteristics and functions associated with university teaching.

The methodology considered semi-structured interviews to fourteen teachers from three traditional universities in the region of Bio Bio. The analysis considered open and axial coding from the constant comparison method of grounded theory.

Mon The results indicate that teacher trainer should be someone committed to their profession, have a good preparation in their field of discipline have dominion teaching, research and academic outreach develop and interact appropriately with their students.

Key Words: Teaching skills, personal and professional characteristics, roles of teacher, grounded theory.

¹ Doctora en Educación. Magister en Educación, mención Evaluación Educacional. Profesora de Biología. Académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

II. INTRODUCCIÓN

La formación inicial de profesores es un tema de importancia pública en Chile. Es un desafío colectivo asociado al mejoramiento de la calidad de la educación y a la superación de las desigualdades que la afectan. Existe consenso en diversos frentes, que esto es decisivo para el desarrollo de Chile, en cuanto a la calidad de vida de sus habitantes y a la democracia, tal como se afirma en el Informe de la Comisión sobre la Formación Inicial Docente (2005).

Entre las condiciones que afectan la calidad de la formación inicial docente, está el hecho que se requiere recuperar la dimensión pedagógica en la formación de los profesores, sin descuidar la formación disciplinar, ya que, aunque se han desarrollado varias iniciativas y dispuesto de importantes recursos por parte del gobierno para su fortalecimiento, aún son insuficientes para desarrollar los cambios esperados, particularmente al conocer los resultados de las evaluaciones docentes y los resultados de las pruebas de la medición de los aprendizajes que se aplican en el país.

Los procesos formativos, se constituyen en una actividad que presta un servicio social y al mismo tiempo un trabajo de tipo profesional, en el más alto y estricto sentido. El estatuto legal del magisterio reconoce el carácter profesional de la docencia en la educación parvularia, básica y media. Siguiendo la tradición que se remonta a 1842, para la instrucción primaria, a 1889 para la enseñanza secundaria y actualmente la Ley General de Educación del año 2009, se reconoce que el trabajo de la enseñanza debe ser idóneo en término de estipular que el título profesional de educador o profesor requiere previamente el grado académico de Licenciado, obtenible sólo en Universidades.

En los últimos años miles de jóvenes han tomado la decisión de ingresar a las carreras de Pedagogías, lo que lleva a reflexionar acerca de cómo se están desarrollando los procesos formativos y, en particular, conocer el rol y las tareas del formador de profesores. En este contexto, el presente estudio, se propuso explorar las características que presenta el perfil del formador de profesores, en tres universidades tradicionales de la región del Bio Bio en Chile, según los actuales desafíos y requerimientos del quehacer pedagógico, de tal forma que la mirada de los docentes facilite la construcción de un modelo para el formador de profesores en universidades regionales, de acuerdo a las demandas socioculturales del presente siglo.

II. PROBLEMATIZACIÓN

Actualmente se reconoce, por ejemplo, que la alfabetización científica es una necesidad de la sociedad del conocimiento, vale decir, que todos los ciudadanos sin exclusión necesitan comprender el mundo natural y participar de los debates en torno a la ciencia y a la tecnología (Garritz, A. 2006). Sin embargo, Chile está lejos de dar cuenta de esa necesidad, expresado en los resultados que obtienen nuestros estudiantes en las pruebas de medición de la calidad de la educación, tanto de tipo nacional como internacional.

La situación recién señalada para ciencias, lamentablemente, también se expresa para la formación en todos los sectores del aprendizaje, lo que ha dado lugar a la realización de diversos estudios orientados a conocer las variables asociadas a estos bajos resultados en el aprendizaje en Chile. Se han estudiado variables del alumno, de las instituciones y del contexto, y el Informe del Capital Humano, afirma que entre las variables que impactan el aprendizaje de los alumnos en la escuela, se puede identificar al profesor como uno de los elementos claves, puesto que se ha demostrado que la calidad de su formación, su desempeño y actuación en el aula, determinan en gran medida, la calidad de los aprendizajes de sus alumnos. (Bruner, J. 2006).

Respecto a la calidad de la formación inicial docente en Chile es posible mencionar que en la última década, las políticas del Ministerio de Educación se han dirigido a convocar, actualizar y apoyar en su formación a los profesores, para elevar el aprendizaje de los alumnos, porque el principio orientador de las políticas relacionadas con la formación de los profesores, ha sido fortalecer la profesión docente (Informe OCDE, 2004), condición que se ha visto reforzada por las políticas de desarrollo de los proyectos de mejoramiento de la calidad en educación superior.

Cabe mencionar por ejemplo la ley 19.070 DFL-1 promulgada en el año 1996 que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación, estableciendo las normativas para la regulación del quehacer docente, el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), que otorgó a varias universidades fondos importantes, destinados a aplicar medidas de mejoramiento en las áreas de innovación, mejoramiento de la estructura, contenidos y procesos de formación, como también para el mejoramiento del cuerpo académico encargado de la formación de profesores (Avalos, 2002), la Ley de acreditación de las carreras de educación (Ministerio de Educación, Enero 2007), y las exigencias declaradas por los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente (Ministerio de Educación, 2000), y posteriormente el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2003), siendo estos documentos oficiales, importantes referentes de contrastación acerca de la calidad de los profesores que están formando las universidades.

En virtud de los antecedentes mencionados, es necesario conocer y proporcionar información sobre las características de los formadores de profesores a nivel de universidades de la octava región, por la responsabilidad en la formación de los profesores. La intención es reflexionar sobre la base de evidencia empírica, en torno a cómo se está concretando la formación inicial de los profesores, cuál es la coherencia de esta formación respecto de las actuales demandas de formación.

Los resultados de la investigación facilitan el cuestionamiento de las competencias de los responsables de la formación de profesores en las universidades locales, constituyéndose en un referente para la toma de decisiones sobre cambios en los procesos de formación de pregrado, en los modelos de formación de los formadores de profesores, en los programas para el mejoramiento de la formación de los académicos, incluyendo optimizaciones en el rol del docente universitario que participa en pregrado y en los programas de educación continua, siendo pertinentes y coherentes con las necesidades de los propios formadores, las demandas del contexto y las políticas ministeriales.

III. OBJETIVO

Describir las características generales que forman parte del perfil de formador de profesores que se desempeña en universidades tradicionales de la región del Bio Bio, abordando la dimensión profesional, personal e indagando en las competencias docentes y funciones específicas del formador.

IV. METODOLOGIA

Enfoque metodológico:

Los resultados que se exponen a continuación, forman parte de un proyecto doctoral cuyo objetivo principal fue la construcción de un modelo general del formador de profesores, desarrollado con una perspectiva cualitativa, de corte transversal y utilizando como estrategia de análisis, el método de comparación constante, enmarcado en la perspectiva de la teoría fundamentada. Lo anterior, se sustentó en la necesidad de conocer aquellos significados que los individuos construyen en su interacción cotidiana con los demás en un contexto específico (Ruíz Olabuénaga, 1996), además de las ventajas propias de la metodología cualitativa que resultan fundamentales para abordar el objeto de esta investigación, tales como la observación del fenómeno desde sus particularidades y la flexibilidad de sus procedimientos, lo cual permite una serie de modificaciones y generación de aportes relevantes en el transcurso de la investigación (Taylor y Bogdan, 1987).

Definición del Contexto del Estudio:

Las instituciones a las cuales pertenecen los casos estudiados, correspondieron a tres universidades chilenas de la región del Bio Bio, catalogadas como tradicionales, autónomas y adscritas al Consejo de Rectores. Se trata de la Universidad del Bio-Bio, de la Universidad de Concepción y de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, todas acreditadas y que

cuentan con Facultades de Educación en la que forman profesores en pregrado y también desarrollan formación de postgrado.

Unidades de Estudio:

El estudio se desarrolló con docentes pertenecientes a las Facultades de Educación de las tres Universidades consideradas en este estudio y que participan en la formación inicial de profesores.

Estrategia de Muestreo:

El tipo de muestra seleccionada fue el de tipo teórico, enmarcado en la Teoría Fundamentada y que se basa en la lógica de seleccionar varios casos que pueden compararse y contrastarse. Éstos se eligen por su posible relevancia para el campo teórico que se pretende estudiar. En las primeras fases de la recolección y análisis de datos, se seleccionan casos por sus semejanzas y posteriormente, se eligen por sus diferencias. Glaser y Strauss (1967) recomiendan este proceso de minimización - maximización de las diferencias entre los casos seleccionados, por su utilidad en la generación de teoría.

Para lograr establecer diferencias explicativas, este estudio consideró como elemento común, que los informantes se debían caracterizar por ser docentes universitarios que participaran en la formación de profesores, ya sea de Enseñanza Básica, Enseñanza Media de diferentes especialidades, Educación Parvularia o Educación Diferencial, sin embargo se establecieron también criterios de heterogeneidad para promover el establecimiento de posibles diferencias en el contexto de estudio, tales como: Ser académico de la UCSC, de la UdeC y de la UBB (universidades regionales tradicionales del Consejo de rectores), contar con experiencia profesional en el ejercicio laboral y contar con grados académicos de Magíster o/y Doctorado.

Tamaño Muestral:

La muestra quedó finalmente constituida por un total de catorce académicos, con las siguientes características:

TABLA I: Distribución Muestral de Profesores entrevistados

UNIVERSIDAD	Nº DOCENTES	EDAD (años)	GRADO MAGISTER	GRADO DOCTORADO	EXPERIENCIA DOCENCIA EN UNIVERSIDAD	GENERO
UBB	4	1: >50 3: 40-50	2	2	4 >10 años	1 F 3 M
UDEC	4	4:40-50	2	2	4 >10 años	1 F 3 M
UCSC	6	1: < 30 1:30-40 1:40-50 3:50-65	4	2	2 <10 años 4 >10 años	2 F 4 M
TOTAL	14		8	6		4F/10M

Recopilación de Información

Los resultados expuestos fueron obtenidos a partir del uso de una entrevista semiestructurada, la cual fue aplicada a los catorce docentes formadores de profesores.

Análisis de la Información:

Para llevar a cabo esta etapa de la investigación, se utilizó como estrategia de análisis de información el Método de Comparación Constante (MCC) enmarcado en la Teoría Fundamentada, el cual propone una codificación y análisis simultáneo de la información, a través de la identificación de conceptos, de sus propiedades y dimensiones específicas. Su aplicación supone una contrastación de las categorías, propiedades y supuestos que surgen a lo largo de un estudio en sucesivos marcos o contextos.

Este procedimiento se desarrolla en cuatro etapas: la primera implica la comparación de los datos; la segunda supone una integración de cada categoría con sus propiedades; la tercera requiere delimitar la teoría que comienza a desarrollarse; por último, en la cuarta etapa, que se produce tras un proceso de saturación de los incidentes pertenecientes a cada categoría, recoge la redacción de la teoría (Rodríguez, 1999).

Los resultados que se exponen en este artículo, se refieren específicamente al tratamiento del discurso de los docentes, respecto a las características generales con las cuales debe contar un formador de profesores. El resultado de la clasificación abierta y axial de la información fue el siguiente:

TABLA II: Esquema desarrollado a partir del método de comparación constante en su etapa abierta y axial para el fenómeno "Características del Formador de Profesores"

1.1 Competencias Docentes	1.2 Características Personales
1.1.1 Dominio de Requisitos de la Docencia	1.2.1 Opción Profesional Circunstancial
1.1.1.1 Generar un ambiente de confianza en la clase	1.2.2 Vocación Docente
1.1.1.2 Contextualizar el contenido para el aprendizaje	1.2.3 Modelos Imitados
1.1.1.3 Relacionar la Teoría y la Práctica	1.2.4 Ser un Modelo Profesional
1.1.1.4 Desarrollar habilidades cognitivas	1.2.5 Perseverancia
1.1.1.5 Desarrollar o formar en valores	1.2.6 Proactividad
1.1.1.6 Ejercer un estilo docente facilitador del aprendizaje	1.2.7 Compromiso con la Formación
1.1.1.6.1 Modalidades del ejercicio docente	1.2.8 Autoconocimiento
1.1.1.6.2 Estrategias docentes utilizadas	1.2.8.1 Satisfacción en la Docencia
1.1.1.7 Desarrollar la dimensión Disciplinar y Pedagógica	1.2.9 Expectativas
1.1.1.8 Conocer las Características de los Alumnos	1.2.9.1 Expectativas de los Alumnos
1.1.1.9 Usar Recursos Tecnológicos	1.2.9.2 Expectativas de la Educación
1.1.1.10 Trabajar en Equipo	1.2.9.3 Expectativas Profesionales
1.1.1.11 Estructurar una clase	1.3 Características Profesionales
1.1.1.11.1 Planeación de la clase	1.3.1 Formación Académica
1.1.1.11.2 Inicio de la clase	1.3.2 Actualización y Especialización Docente
1.1.1.11.3 Desarrollo de la Clase	1.3.3 Experiencia Profesional
1.1.1.11.4 Cierre de la Clase	1.3.3.1 Experiencia Docente Temprana
1.1.1.12 Valoración de Resultados de la Formación	1.3.3.2 Docencia en Colegios
1.1.1.12.1 Aspectos más valorados	1.3.3.3 Experiencia de Trabajo Universitario
1.1.1.12.2 Aspectos deficientes	1.4 Funciones del Docente Universitario
1.1.1.13 Prácticas Evaluativas	1.4.1 Investigación
1.1.1.13.1 Autoevaluación	1.4.2 Acercamiento a la Realidad Escolar
1.1.1.13.2 Evaluación Inicial	1.4.2.1 Prácticas Pedagógicas
1.1.1.13.3 Evaluación de Proceso	1.4.3 Administración
1.1.1.13.4 Evaluación de Producto	1.4.4 Vinculación Interuniversitaria
	1.4.5 Docencia
	1.4.6 Extensión Universitaria
	1.4.7 Desarrollo de Proyectos

V. RESULTADOS

Los resultados que se exponen a continuación, dan cuenta de los principales hallazgos obtenidos a partir de la realización de las etapas de codificación abierta y axial, enmarcadas en el uso de la Teoría Fundamentada.

CODIFICACION ABIERTA

1. COMPETENCIAS DOCENTES

A partir de los datos, se detectaron trece competencias docentes específicas vinculadas al formador de profesores.

Generar un ambiente de confianza:

Se establecen como competencias directamente relacionadas con el dominio de los requisitos de la docencia, el generar un ambiente de confianza para los procesos de enseñanza-

aprendizaje en el aula. *".....para mí eso es fundamental, que mis alumnas digan que son cercanas que pueden tener confianza, que me pueden preguntar pero que además yo les enseño..... yo les digo, chiquillas yo no les voy a dar nada hecho, son ustedes las que tienen que hacer las cosas son ustedes las que tienen que usar esto, pensar, les pongo algunas preguntas claves les hago algunos esquemas claves y sobre eso van construyendo". (Entrevista 1 UBB (CM), Párrafo 253).*

Contextualizar los contenidos:

Además, se requiere de un esfuerzo intencionado del profesor para acercar los contenidos teóricos con la realidad o con lo que es familiar para el estudiante, facilitando sus aprendizajes. *"Uno de los problemas que se podría presentar no cierto, es que un profesor de esta universidad o cualquiera sólo se dedique a hacer su cátedra y no vincule la cátedra con las necesidades reales del medio. Entonces el profesor estaría formando descontextualizadamente, tú le muestras en la universidad una realidad que no existe en el medio, yo no soy así, yo les muestro la realidad tal cual es". (Entrevista 1 UBB (CM), Párrafo 291).*

Relacionar teoría y práctica:

Ser capaz de relacionar la teoría y la práctica construyendo un puente pedagógico que da sentido a lo que se debe aprender, porque la teoría se presenta con aplicaciones concretas que tienen significado para el estudiante. *"Ahora trato de buscar un equilibrio entre lo que son los aspectos teóricos con lo práctico, eso es una cosa que valoro muchísimo, la teoría de la misma forma que valoro la práctica....." (Entrevista 2 UBB (HL), Párrafo 85).*

Desarrollo de Habilidades cognitivas:

Desarrollar habilidades cognitivas mediante los esfuerzos orientados a fortalecer el desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes. *".....Yo trato de darle primero las bases conceptuales mínimas de la asignatura que estoy mostrando y después de eso trato de que tengan actitudes críticas". (Entrevista 2 UBB (HL), Párrafo 84-85).*

Desarrollar y formar en valores:

Desarrollar o formar en valores ejerciendo una docencia que también se oriente a fortalecer la dimensión actitudinal en el desarrollo de los futuros profesores. En este ámbito, el docente demuestra conductas éticas, cómo desarrollar valores en sus alumnos y especialmente el por qué es tan importante en el profesor la dimensión ética. *"A mí me preocupa cuando una alumna tiene una mala actitud y la llamo y converso con ella, yo me aprendo todos los nombres de mis alumnas.....cosa de ir conectándome con ellas de tal manera que ellas se sientan consideradas, no un número más dentro de la sala si no que una persona que tiene necesidades, que tiene fortalezas que tiene debilidades que tiene intenciones". (Entrevista 1 UBB (CM), Párrafo 341).*

Estilo Docente facilitador del aprendizaje:

Ejercer un estilo docente facilitador del aprendizaje como un sello distintivo del ejercicio de un docente, lo que demanda una preparación formal y un compromiso por mediar profesionalmente para que los estudiantes aprendan. Es así, como se identifican diversidad de modalidades en el ejercicio docente y de estrategias docentes utilizadas.

Modalidad de ejercicio docente:

Por otra parte, los académicos asumen variadas formas o modalidades macro de trabajo en el aula, para mediar en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, y se destaca el estar consciente de ser un modelo pedagógico que atiende y escuche a sus alumnos, desarrollar una docencia activa y atractiva para los alumnos, atender a la diversidad, desarrollar estrategias presenciales y virtuales, estimular la disonancia cognitiva, estimular la reflexión, trabajar en función del error y relacionar la información con la vida cotidiana o del aula.

Estrategias docentes:

En cuanto a las estrategias principalmente utilizadas por los docentes del estudio, se reconoce una gran diversidad de actividades y procedimientos concretos para facilitar el aprendizaje a los alumnos, tales como, analizar documentos, exposición de los alumnos y del docente, trabajar con presentaciones en power point, desarrollo de trabajos grupales o individuales, simulaciones, guías de trabajo, mapas conceptuales, talleres, ejemplificación, lectura de documentos en forma previa a la clase, uso del pizarrón, argumentación, juegos de roles, dramatizaciones, desarrollo de páginas web, trabajo en plataformas electrónicas, diálogo pedagógico, entre otras opciones.

Desarrollar dimensión disciplinar y pedagógica:

Además, el docente debe desarrollar la dimensión disciplinar y pedagógica, buscando un equilibrio en la formación de profesores, que cautele los esfuerzos por desarrollar competencias en el ámbito disciplinar o de la especialidad y en el ámbito pedagógico. *"que sea experto del tema de dos perspectivas. Se maneje bien en la disciplina pero además de eso tenga también estrategia didáctica para enseñar cómo se enseña eso"*, (Entrevista 2 UBB (HL), Párrafo 159).

Conocimiento del alumno:

Por otra parte, los docentes deben conocer las características de los alumnos con quienes están trabajando los últimos años, en los respectivos programas de formación profesional de sus instituciones, ya que han cambiado respecto de las generaciones de hace 15 o más años atrás. Estos alumnos por ejemplo se caracterizan, en gran mayoría, por ser responsables, participativos, cuestionadores, críticos e informados. Además, ellos son de una generación distinta, que tienen claro qué esperan de la vida, están "más parados" frente a la vida o tienen más habilidades para sobrellevarla.

Entre otros atributos reconocidos por los docentes informantes, está el hecho que en su gran mayoría, son alumnos que pertenecen a los estratos socio - económicos más desaventajados o que provienen de contextos sociales vulnerables, siendo necesario generar programas de nivelación para mejorar las competencias iniciales o las conductas de entrada con las que ingresan a la estudiar a la universidad, sin embargo, también los docentes mencionan que los alumnos que ingresan a las carreras de pedagogías no siempre han tenido muy buenos resultados en la enseñanza media, han desarrollado escasas competencias intelectuales, son muy relajados y esperan que se les entregue lo mínimo, pero al exigirles son capaces de responder, lo cual es un desafío para los procesos de formación universitarios y exige de habilidades docentes para alcanzar una formación de calidad.

También, es importante indicar que se reconoce que muchos de los alumnos que llegan a estudiar carreras de pedagogías no siempre disponen del capital cultural y de los accesos a los bienes culturales, necesarios para asumir adecuadamente los procesos y exigencias de la formación universitaria, pero en general, los académicos entrevistados señalan que a la gran mayoría de sus alumnos les gusta sus carreras de pedagogías, particularmente cuando son alumnos de cursos superiores *"yo diría, fíjate, que en general las alumnas nuestras son responsables, les gusta lo que están estudiando, a excepciones como en todo regla, cierto hay excepción,.....pero yo diría que la mayoría de las alumnas está con una inclinación de lo que es de vocación y que les gusta"* (Entrevista 6 UCSC (CC), Párrafo 175).

Uso de recursos tecnológicos:

Otra de las competencias docentes reflejadas es el uso de recursos, expresan que el trabajo docente con sus estudiantes se acompaña de la utilización intencionada de diversos recursos tecnológicos para favorecer la comunicación y el aprendizaje. Con estos recursos se privilegia el uso de la imagen como parte de la cultura a la que están expuestos los actuales estudiantes, es así, como se accede a plataformas electrónicas disponibles en las instituciones, donde se publican diversos documentos o textos favoreciendo que todos los alumnos tengan directo acceso a ellos, se presentan resultados de evaluaciones de proceso y de tipo

sumativas, se proporciona apoyo con presentaciones en power point, existe comunicación vía correo electrónico, y en definitiva se aumenta la posibilidad de interacción profesor-alumnos fuera de la instancia de la clase presencial. Es importante indicar, que a pesar del desarrollo demostrado en la utilización de los recursos tecnológicos, aún los formadores están lejos de tener un dominio de acuerdo a las exigencias de los actuales Estándares en Tecnología de la Información y la Comunicación para la formación inicial docente. Además, algunos docentes comentan que recién están aprendiendo el uso de pizarras electrónicas, las cuales están disponibles en las tres universidades del estudio.

Existe la visión, también en algunos docentes, que se hace una subutilización de los recursos tecnológicos disponibles, porque las opciones son mucho más diversas y que la promoción de recursos tecnológicos para la docencia debe estar respaldada por paradigmas definidos institucionalmente: *“no basta con que uno, dos docentes tengan lo que llamamos en informática hoy día, focos de innovación o figuras focos de innovación, sino que se necesita una decisión institucional en donde detrás de eso tiene que haber un paradigma distinto, creer que ese paradigma es válido y preparar a los docentes, por aquí yo creo que hay existe esa decisión ahora hay que crear las condiciones”.* (Entrevista 3 UCSC (MC), Párrafo 202).

Trabajar en Equipo:

Otra competencia es la capacidad de trabajar en equipo, actualmente se reconoce su importancia porque favorece la integración, interrelación e interdisciplinariedad académica, en función de la producción académica y el desarrollo institucional. Este proceso colaborativo, donde cada académico aporta con su experiencia a un producto común, es una de las competencias que se establecen como fundamentales en los formadores de profesores, de manera de asumir compromisos frente a las cuales se orienten esfuerzos compartidos, pero por otro lado, los docentes del estudio dejan ver, que si bien esta competencia es necesaria, no es común o no se expresa habitualmente en su medio laboral.

También se reconoce que existen factores que atentan contra el trabajo en equipo e instancias de diálogo para buscar acuerdos y establecer énfasis en los programas de formación. Es así, como los procesos de evaluación académica demandan de los docentes una mayor dedicación para demostrar fundamentalmente evidencia de producción científica, por sobre el absorbente trabajo docente, administrativo y el tiempo en la conformación de equipos de trabajo. Las diversas funciones que deben asumir algunos docentes en sus instituciones, en muchas ocasiones impiden que tengan una participación constante en reuniones de trabajo o de coordinación académica, desfavoreciendo además, la generación de una identidad colectiva.

Estructurar una clase:

Los docentes entrevistados expresan respecto de las clases que desarrollan en sus respectivas instituciones, que éstas tienen diversas características asociadas, tanto a la planeación de ellas y a los pasos que se siguen en el desarrollo de la clase.

Respecto de la planeación de las clases, no todos los académicos del estudio planifican sus clases y los que lo hacen, no necesariamente coinciden en el formato de planificación que emplean, tampoco coinciden en los pasos u organización de las clases, ni en rol del alumno y del docente durante la interacción en el aula. En general, a continuación se pasa a describir los relatos de los estilos de clases, siguiendo la estructura de la clase típica considerando inicio, desarrollo y cierre.

Valoración de Resultados de la Formación:

En cuanto a los aspectos más valorados, se pueden destacar los bajos niveles de deserción en algunas carreras y cortes de promoción específicos, bajas tasas de reprobación al menos en asignaturas que no son de la especialidad, la aplicación de un modelo pedagógico que permita una aproximación cercana a la realidad educativa por parte de los alumnos, el número de experiencias prácticas que colaboran a la formación pedagógica del alumnado y la integración de prácticas correspondientes a distintas depen-

dencias y niveles son algunos elementos facilitadores del proceso formativo, en conjunto con la creciente solicitud de alumnos para prácticas pedagógicas con el fin de ocupar puestos laborales, gracias al prestigio de las carreras y de las instituciones en la comunidad regional.

Al contrario, a pesar que se declaran cambios positivos en la formación de profesores en los últimos años, igualmente se señala que aún persisten dificultades a ser atendidas tales como, una necesidad de revisar la formación inicial que reciben los alumnos, actualización de los sistemas de medición que permitan conocer el impacto real de los ajustes curriculares, así como de la inversión efectuado en el campo educativo.

Prácticas Evaluativas:

Las prácticas evaluativas son un ejercicio común en el quehacer docente, el cual, junto a procesos tradicionales de medición de los aprendizajes, se caracteriza por aplicar procesos auto evaluativos, hacer evaluación diagnóstica, aplicar evaluación de proceso y evaluación de producto.

Los entrevistados indican que la autoevaluación la entienden como una acción autorreflexiva acerca de su desempeño docente, que les permite tomar conciencia del trabajo realizado y hacer los cambios que corresponda. Llama la atención que algunos docentes no se autoevalúan y que además utilizan sistemas no estructurados o espontáneos para este análisis. *"Entonces voy viendo durante el semestre qué cosas están faltando qué no están entendiendo y me retroalimento"* (Entrevista 1 UBB (CM), Párrafo 332).

En cuanto a la evaluación inicial, se caracteriza por conocer intencionadamente los conocimientos previos de los estudiantes y transparentar las exigencias y formas de evaluación de un curso o programa. *"Mira, hago un diagnóstico de tipo académico en el sentido que aplico un instrumento evaluativo para ver cuáles son las competencias que tienen en la asignatura que tengo que enseñar."* (Entrevista 4 UCSC (CD), Párrafo 327).

Además, los entrevistados expresan que la evaluación de proceso es una práctica habitual en su interacción con los alumnos, la cual le permite conocer cómo se van desarrollando los aprendizajes, hacer correcciones y retroalimentar oportunamente. *"un modo en que yo me permito monitorear en parte lo que están trabajando..."* (Entrevista 1 UDEC (GC), Párrafo 72-74); *"Evalúo si están entendiendo, evalúo si les quedaron los conceptos claros, evalúo si están bien encaminados en la tarea que están haciendo"*. (Entrevista 4 UCSC (CD), Párrafo 315).

En cuanto a la evaluación de proceso, implica comprobar, a través de diversos recursos o procedimientos, los resultados de aprendizaje al término de un proceso o una actividad, entregando resultados finales. *"entender la evaluación como resultado natural del proceso más que tensionar a los estudiantes en las calificaciones, yo los tensiono más en el aprendizaje en la productividad intelectual y práctica"*. (Entrevista 3 UCSC (MC), Párrafo 102); *"Es importante corregir la expresión. La forma de plantear la información, la explicación que dan de los datos"*. (Entrevista 2 UDEC (ON), Párrafo 202).

2. CARACTERÍSTICAS PERSONALES

Opción Profesional Circunstancial:

Del total de académicos entrevistados, cinco de ellos (36%) dan cuenta que han llegado a ser profesores de manera circunstancial, debido a que no existía una definición de sus intereses por la carrera docente, ya sea por inmadurez, como por tener múltiples intereses. Algunos docentes explican que sus intereses estaban puestos en carreras que no estaban instaladas en la región del Bío Bío, en los años que ingresaron a estudiar sus respectivas pedagogías, pero optaron por la cercanía a un campo disciplinar.

Es importante indicar que todos los académicos entrevistados que declararon no haber iniciado la carrera de pedagogía bajo un interés definido hacia ella, aprendieron a valorar su proyecto profesional, les agrada su trabajo como profesores y sienten que ha sido la mejor decisión que pudieron haber tomado.

Vocación Docente:

Del total de académicos informantes del estudio, nueve de ellos (64%) dejan ver en las entrevistas que llegaron a la carrera docente inclinados por un fuerte interés hacia las pedagogías, es decir, reconocen una vocación por asumir una formación en el área de la educación.

El decidir ser profesor se asocia a intereses por áreas disciplinarias, por ser un desafío y fundamentalmente por querer ayudar a otros. Además, varios de los docentes entrevistados declaran haber tenido una definida intención de ser docentes dedicados al trabajo de formación a nivel universitario. Algunos docentes indican que durante la formación universitaria se puede desarrollar un gran interés por la carrera docente, por lo cual es muy importante quién y cómo se lleva a efecto el proceso de formación del futuro profesor.

Modelos Imitados:

La mayoría de los docentes el estudio declaran haber recibido la influencia de algún o algunos modelos positivos en su rol como profesores, pero también algunos indican que no conocieron modelos que los marcaran en su formación, incluso al conocer malos ejemplos de prácticas docentes, ellos asumieron desempeñarse de manera contraria a lo observado.

“yo creo que uno siempre es heredero de cosas, no es tan original como piensa, digamos, uno va haciendo una mixtura de cosas y esa mixtura se hace siempre permanentemente, se modifica, por ejemplo, este mismo cambio que yo te planteaba este año se debe a mi experiencia en el Doctorado” (Entrevista 1 UDEC (GC), Párrafo 80).

“No reconozco modelos, al revés, como no estaba de acuerdo, dije yo voy aprender esta cuestión, por ejemplo yo sentía que eran muy injustas algunas evaluaciones, dije bueno pero si yo soy profesor voy hacerlo no como él”. (Entrevista 4 UBB (PS), Párrafo 289).

Ser un Modelo Profesional:

Ser modelos profesionales en la formación de profesores, significa una responsabilidad por cumplir bien su papel de formador de los futuros profesores y además constituye un desafío de tipo profesional y personal. *“Sí, sin duda, espero ser un buen modelo, y que se recuerden bien, por el momento cuando me encuentro con mis ex alumnas son muy generosas conmigo, son muy generosas, se recuerdan bien, son cariñosas”. (Entrevista 1 UBB (CM), Párrafo 322).*

Perseverancia:

Implica la capacidad de los docentes de asumir compromisos profesionales, por ejemplo para aprobar programas de post grados, preparar actividades docentes, desarrollar proyectos, concluir tareas y procesos, involucrando en ello, altos costos en tiempos, recursos, dedicación y esfuerzos personales. Se destaca la actitud de insistir en los objetivos propuestos o compromisos establecidos, aunque la tarea sea compleja, agotadora y de largo aliento. Además, los docentes señalan que los errores y dificultades que se presenten en el camino constituyen una fuente de mayor motivación para alcanzar las metas.

Asimismo, el tipo de funciones que asumen los formadores de profesores actualmente es muy variada y exige esfuerzos importantes para cumplir los compromisos que se establecen en sus respectivas unidades académicas.

Proactividad:

Se trata de una actitud deseable para el ejercicio docente, caracterizada porque el formador debe ser capaz de anticiparse a procesos o situaciones que tienen algún interés o valor, como también al hecho de diseñar y proponer proyectos de desarrollo o de apoyo a la formación, siendo aún más deseable, adjudicárselos y desarrollarlos. Por proactividad también se comprende la necesidad de los formadores de profesores de conocer y estudiar en profundidad documentos, reglamentos, leyes, en general, toda nueva información que tiene incidencia en el quehacer docente. Además, se valora como relevante en esta dimensión de proactividad, la posibilidad de apoyar el ejercicio docente y el aprendizaje, haciendo uso de recursos de bajo costo y de fácil acceso.

Compromiso con la Formación:

Una de las maneras como se manifiesta el compromiso de los académicos hacia la formación de profesores, se explica por estar conscientes del rol de ser un profesor, es decir, frente a los alumnos en formación y en los procesos de interacción docente, destacar el significado social y la responsabilidad que reviste ese profesional en la sociedad.

Otra manera de representar el compromiso docente, se refiere a que los encargados de administrar o gestionar un currículum de carrera, estén atentos en identificar los problemas que se presentan y busquen respuestas para superar las dificultades en pos de alcanzar procesos de formación de calidad *"Bueno, cada carrera ve cuáles son sus puntos críticos no cierto, por ejemplo en la carrera qué asignaturas están con peores resultados, por qué están así. Si es problema del alumno, es problema del profesor, problema de los materiales, qué problema está generándose ahí?"*. (Entrevista 1 UBB (CM), Párrafo 172).

Los docentes señalan además, que el compromiso hacia la formación de profesores, se representa con el énfasis que se pone en los procesos formativos y en el desarrollo de una autoestima positiva sobre su formación como profesores, además de asumirla como una responsabilidad ineludible de tipo social y comprometida con la formación de profesores buscando resultados de calidad. A su vez, declaran los académicos que el compromiso con la formación requiere estar actualizado en los campos disciplinares propios de su ámbito de acción, demostrar compromiso con el aprendizaje de los futuros profesores, siendo fundamental articular los esfuerzos teóricos y prácticos que conducen a la formación de profesores y además, desarrollar proyectos que apunten al mejoramiento de procesos formativos.

Autoconocimiento:

Se reconoce como la capacidad que tienen los formadores de mirarse a sí mismos, autoevaluarse e identificar características, necesidades, problemas, aspiraciones, capacidades desarrolladas, que les son propias y que los acompañan en las tareas de formación. Por ejemplo, se autoevalúan como buenos alumnos y buenos profesores que tienen éxito en los procesos de formación. Así también, reconocen que se sienten identificados con algunos enfoques epistemológicos de formación y que poseen múltiples intereses que intentan concretar.

A partir del discurso, los entrevistados son capaces de expresar sus niveles de autoestima y satisfacción personal, así como su nivel de preparación y dominio acorde a las demandas de las instituciones universitarias y su necesidad de trabajar en ambientes de libertad y flexibilidad académica.

Además, los entrevistados reconocen que les gusta su carrera, la formación de profesores, el ambiente de trabajo, el reconocimiento que hacen sus ex alumnos de su trabajo docente.

"Me gusta la docencia, me gusta el contacto con las alumnas y las alumnas lo valoran, lo reconocen". (Entrevista 5 UCSC (LM), Párrafo 331).

Por último, es necesario indicar además, que los docentes entrevistados reconocen en sus respectivas instituciones y facultades, ambientes favorecedores para desarrollar un trabajo docente a gusto y agradable. *"para mí es grato venir a trabajar, es agradable, yo llego contenta a trabajar, me es grato encontrarme con mis colegas, me es grato saludar a todos"*. (Entrevista 5 UCSC (LM), Párrafo 213).

Expectativas:

Considerando las expectativas de los académicos frente a los estudiantes, los entrevistados expresan, en general, que esperan que se nivelen las capacidades de los estudiantes cuando ingresan a estudiar sus carreras, que se fortalezca su motivación por aprender, que se desarrolle en ellos el propósito de ser buenos profesionales, asimismo que es necesario estimular en ellos la capacidad de superación y ampliar sus horizontes formativos.

En cuanto a sus expectativas hacia la educación, se considera negativo por ejemplo, las señales ambiguas y los cambios inesperados de políticas del Ministerio de Educación, al contrario, es positivo aspirar a que existan condiciones que favorezcan el desarrollo armónico y

equilibrado de las tareas docentes, como la docencia, la investigación y la administración, aunque dichos cambios dependerían de variables y condicionantes políticas. Los docentes mencionan además, que los cambios en la formación de profesores requieren definiciones del modelo de profesor a formar por parte de las instituciones formadoras, como también, por recuperar el sentido de lo que significa educar y el status del profesor.

Por último, respecto a las expectativas de los docentes frente a su condición como profesionales, se presenta en la gran mayoría, el interés por mantener su desarrollo profesional en el campo universitario, por cuanto representa oportunidades de superación profesional, pero unos pocos académicos proyectan su vida profesional a largo plazo fuera de la universidad. Además, les interesa que el profesor optimice sus competencias docentes, que se actualice permanentemente, que se fortalezca su rol como educador, se declaran intereses específicos a ser desarrollados y se afirma el propósito de formar buenos profesores.

3. CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES

Formación Académica:

Los académicos expresan que luego de haberse titulado en programas de pregrado, su formación inicial continuó con la aprobación de diversos programas de formación de Postgrados, aludiendo a la necesidad del rol de formador y académico universitario, de alcanzar niveles de especialización cada vez mayores para ajustarse a las condiciones y exigencias de la formación del siglo XXI.

Actualización y Especialización Docente:

Se puede identificar en relación a la actualización académica de los docentes del estudio, que esto se refiere por un lado, a la necesidad de mantenerse al día, de estudiar permanentemente y de manejar información reciente, es decir, es entender que la formación no concluye con la formación de pregrado en el caso de un profesor titulado, sino que se hace imprescindible asumir un estilo de vida profesional donde la educación sea permanente, porque nunca se termina de aprender para apoyar correcta y adecuadamente los procesos de formación docente en un *mundo globalizado en el que el conocimiento se renueva constantemente*. También, se menciona repetidas veces el requerimiento de acceder a especializaciones dentro de sus áreas de desempeños docentes, que culminen con las respectivas certificaciones oficiales, que además se reconozcan en las instituciones. En esta categoría está el reconocimiento al valor de los postítulos, de los postgrados y de las carreras complementarias.

Experiencia Profesional:

La descripción de esta categoría muestra que los docentes han vivido experiencias muy variadas de tipo profesional. Prácticamente todos han pasado por haber ejercido docencia en establecimientos educacionales, han estudiado postgrados y se han insertado en el mundo de la docencia universitaria. Para algunos académicos, además ha existido la oportunidad de asumir cargos directivos y de coordinación de áreas específicas.

Algunos de los docentes iniciaron actividades de docencia temprana en establecimientos educacionales, incluso antes de terminar su proceso de formación en la universidad, lo cual les facilitó el identificarse con el rol docente y el agrado por ejercer como profesor.

Además, todos los docentes del estudio describen que tuvieron experiencia laboral en colegios de tipo privados o públicos, adquiriendo importante experiencia profesional en distintos niveles de la Enseñanza Básica y Media. En los establecimientos educacionales junto con desarrollar docencia, algunos además, asumieron otras funciones académicas. En cuanto al tiempo dedicado al trabajo en colegios, lo mínimo han sido 2 años hasta superar los 10 años. Este tipo de experiencia se valora positivamente, de tal manera que se señala la necesidad de volver al aula, asociado a procesos de formación de profesores desde la universidad. También se relata que hubo experiencia docente en establecimientos como

hogares e institutos, favoreciendo, por un lado un tipo de experiencia marcadamente social y por otro enseñando a grupos de diversas edades.

Por último, la experiencia del trabajo en universidades, de la que dan cuenta los docentes del estudio, se caracteriza por ser muy diversa, en términos de las instituciones en las cuales se han desempeñado, los años de experiencia académica propiamente tal, las funciones ejercidas, las líneas docentes que asumen, el trabajo en proyectos e investigación que desarrollan, la intención de relación con otras instituciones y la demanda administrativa.

Dentro de las funciones docentes, se menciona que la docencia de pregrado está relacionada a las diversas carreras de Pedagogía que imparten sus instituciones y que las líneas en las que desarrollan su quehacer docente es específico según sus áreas de mayor expertiz, es así como se enseña en el área de la gestión, las Didácticas, la Orientación, el Liderazgo educativo, la Convivencia, la Introducción a la pedagogía o Teoría de la Educación, el Currículum Educacional, la Evaluación Educacional, la Psicología del Aprendizaje, Informática educativa, las Prácticas Pedagógicas, en fin, aquellas asignaturas que son de tipo profesional y comunes en el currículum de formación docente. Además, los entrevistados declaran que en función de sus especialidades, participan en actividades de extensión a través del desarrollo de perfeccionamiento o capacitación a la comunidad educativa y el establecimiento de redes académicas, entre otras.

4. FUNCIONES DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Los docentes entrevistados señalan en relación a las funciones que identifican y desarrollan en la universidad, que éstas se caracterizan por ser múltiples. Principalmente se debe asumir la docencia de pregrado y en algunos casos de postgrado, deben investigar con las consiguientes publicaciones de resultados, hacer extensión o vinculación con el medio, participar del diseño y desarrollo de proyectos, también algunos académicos trabajan con prácticas pedagógicas relacionando procesos entre la universidad y establecimientos educacionales y además se menciona funciones y roles de tipo administrativo.

Investigación:

La función de investigación es declarada por la totalidad de los docentes entrevistados, en términos que es una tarea institucionalizada. Algunos la han desarrollado con mayor amplitud y en otros docentes es incipiente. Asimismo, reconocen algunos académicos que están dados los espacios para su desarrollo pero en otros casos, se exige pero no necesariamente están los tiempos para su realización sin presión.

Acercamiento a la Realidad Escolar:

Los docentes refieren que la formación de profesores requiere la vinculación entre teoría y práctica, siendo esta última la que presenta la realidad del sistema educativo en el aprendizaje de los alumnos. Se identifica que la institución universitaria ha fortalecido más los vínculos con la realidad escolar, pero falta formalizar un sistema que permita que el docente universitario tenga una presencia más sistemática en los colegios, supervisando y enseñando en terreno a sus alumnos, que se están formando como profesores, para luego trasladar las instancias de reflexión al aula universitaria. *"Hay carreras que están mejor posesionadas dentro de la comunidad, pero yo diría que no me cuesta nada ubicar a los alumnos en centros de práctica". (Entrevista 1 UBB (CM), Párrafo 213).*

Prácticas Pedagógicas:

Frente al análisis que hacen los docentes sobre las prácticas pedagógicas, si bien reconocen que el actual modelo de formación incluye prácticas pedagógicas progresivas que permiten familiarizar tempranamente al alumno con la realidad de su futuro quehacer profesional, fundamentalmente dejan ver su preocupación por la forma como se han instalado y la necesidad de revisión para su mejoramiento, el cual depende, en gran medida, de definiciones institucionales y de políticas educacionales externas.

Administración:

En cuanto a la función de administración que pueden asumir los docentes en sus unidades académicas, coinciden en afirmar que son necesarias pero demandan una gran dedicación de tiempo que suele obstaculizar el trabajo de docencia e investigación. Se aspira a un mayor reconocimiento a esta función.

Vinculación Interuniversitaria:

Los docentes dan importancia a los procesos de vinculación académica, por cuanto permiten fortalecer el intercambio de experiencias académicas, potenciar equipos interdisciplinarios y ampliar las redes de contactos para el desarrollo universitario y la formación profesional.

Docencia:

La docencia se entiende como una función académica fundamental dentro de las instituciones formadoras, pero que en los últimos tiempos ha quedado algo relegada a un ejercicio menos reflexivo, para dar más impulso a los procesos de investigación y al desarrollo de proyectos concursables. Se aspira a encontrar un equilibrio en estas funciones, de manera que la docencia se desarrolle con los énfasis, las innovaciones y los espacios que requieren los actuales profesionales.

Extensión Académica:

La vinculación con el medio, también llamada función de extensión, es una práctica de los docentes entrevistados, quienes se acercan a la comunidad educativa local para fortalecer las relaciones institucionales y favorecer el desarrollo del medio.

Desarrollo de Proyectos:

En el ámbito del desarrollo académico, los entrevistados señalan que ha aparecido en los últimos años una mayor exigencia institucional de participar en el diseño y postulación de proyectos, como una forma de fortalecer el crecimiento institucional y acercar recursos, pero además han sido capaces de desarrollarlos y ganar experiencia en esta función.

II. CODIFICACION AXIAL

En función de los resultados de la codificación abierta, se creó un esquema que grafica las relaciones entre las distintas dimensiones involucradas en el fenómeno de las características del formador de profesores, identificando elementos contextuales, causales, intervinientes y de acción.

Considerando las condiciones causales que explican las características del formador de profesores, se reconocen por un lado, las características profesionales que se refieren a la formación académica que han desarrollado los sujetos del estudio, así como las instancias de actualización y especialización profesional y la experiencia profesional acumulada en su vida laboral.

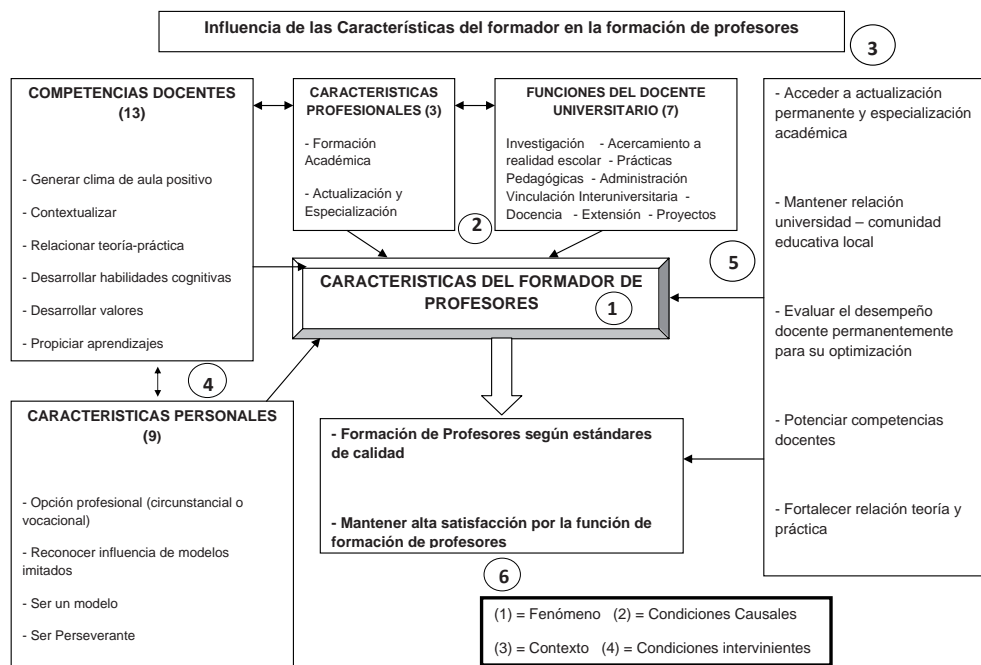
Junto a lo anterior, entre las funciones que demanda el mundo universitario al formador de profesores, se identifican la función de investigación, la necesidad de formar profesionales acercándose a la realidad del mundo educacional fuera de la universidad, el apoyo en procesos de formación a través las prácticas pedagógicas progresivas y profesionales, las funciones de tipo administrativas que permiten la gestión académica pero absorben un tiempo que se resta a la otras funciones académicas, que según los docentes informantes, tienen mayor peso en los procesos de calificación académica. Así también aparece la función cada vez más valorada que es la vinculación interuniversitaria, la función docente orientada a la formación de profesionales de calidad, la extensión académica y la participación en el diseño y desarrollo de proyectos.

Entre las condiciones intervinientes en la formación de profesores, se encuentran las trece competencias docentes como requisitos de dominio además de las características personales

que se asocian a este perfil.

Entre las estrategias de acción que se relacionan con las características del formador de profesores se encuentran el acceder a actualización permanente y la especialización académica para mejorar el desempeño docente; mantener una relación entre la universidad y la comunidad educativa local; evaluar el desempeño docente permanentemente para su optimización; potenciar las competencias docentes que se han identificado en los sujetos del estudio; fortalecer en la formación de profesores la relación entre teoría y práctica; establecer equilibrios en las funciones universitarias, que se reconocen como multidimensionales; fortalecer el compromiso con la formación de profesores; fortalecer las expectativas que tiene el formador y ser un modelo para los futuros profesores.

Finalmente, desde un punto de vista de las consecuencias, se señala que las características de los formadores de profesores, permiten conseguir: una formación de Profesores que cada vez se ajuste más a estándares de calidad, promover una alta satisfacción por la función de formación de profesores y, en la medida que los formadores de profesores apoyen la formación de profesionales de calidad que salen al mercado laboral, se fortalece el prestigio institucional.



VI. CONCLUSIONES

Respecto a las **competencias docentes**, se concluye que no todas se encuentran completamente desarrolladas en todos los docentes del estudio, pero declaran la necesidad de aspirar al desarrollo y demostración de ellas en el ejercicio docente para la formación de profesores. Por ejemplo, en relación a la planeación de las clases, no todos los académicos del estudio planifican sus clases y los que lo hacen, no necesariamente coinciden en el modelo de planificación que emplean, tampoco coinciden en los pasos u organización de las clases, ni en rol del alumno y del docente durante la interacción en el aula, asimismo, no todos los docentes declaran el objetivo o la intención de las clases, pero indican que son procesos necesarios a ser desarrollados, en términos de alcanzar una identidad profesional, resultado de su formación, tal como lo plantean Cox y Gysling (1990).

Al estudiar los estilos de docencia de los sujetos del estudio, se reconoce que son facili-

tadores de los aprendizajes, porque son capaces de demostrar diversas modalidades y estrategias docentes, pero sigue predominando un modelo pedagógico de tipo tradicional con algunas aproximaciones a un modelo cognitivo constructivista.

En relación a las **características personales**, se destaca que la elección de la carrera docente no necesariamente exige una vocación inicial porque llegan a ser más importantes las experiencias positivas a las que se expone el profesor cuando se está formado, incluido el observar modelos de formación comprometidos y bien preparados profesionalmente, como también, por las experiencias que desarrolla durante su ejercicio profesional.

Algunos formadores de profesores han tenido la oportunidad de conocer modelos positivos a quienes imitar y de incorporarlos en su forma de ser y en el comportamiento en ambientes formativos, pero otros académicos no tuvieron esa oportunidad, e incluso destacaron el haber conocido malos modelos, que los motivaron precisamente, a hacer lo contrario a lo observado. Más que la influencia de modelos, interesa ser un profesional consciente de la función profesional de formar a otros profesores, de desarrollar un compromiso con la calidad de su profesión y, de llegar a conocer un modelo positivo, o de observar alguna práctica o desempeño destacado, ser capaz de tomar lo mejor de esa condición para enriquecer la actuación profesional.

Para los formadores de profesores es muy significativo ser un modelo profesional para sus alumnos, es decir, demostrar en su desempeño profesional, actitudes de compromiso, una postura positiva y de satisfacción por su profesión, responsabilidad y preparación disciplinar y pedagógica, impactando en las personas que se están formando.

Además, entre las características personales deseables, se señalan la perseverancia para el logro de tareas y compromisos, la proactividad, un compromiso con la función formadora, desarrollar una capacidad de autoconocimiento y sentirse satisfecho en su rol docente.

En cuanto a las **características profesionales**, los resultados se relacionan con las necesidades de formación académica, la actualización o especialización docente y la experiencia profesional, que determinan las actividades, expectativas y orientaciones en el quehacer cotidiano del académico.

En cuanto a las **funciones del docente universitario**, se concluye que es importante desarrollar docencia de calidad, pero además, se le exige investigar, hacer extensión, desarrollar labores administrativas, apoyar las prácticas pedagógicas, acercar la formación en la universidad con la realidad escolar, desarrollar proyectos y hacer vinculación interuniversitaria. Estas exigencias, lo transforman en un profesional multifuncional, lo que corrobora lo indicado por Rivas (2000).

VII. BIBLIOGRAFÍA

AVALOS, B.; (2002). Profesores para Chile: Historia de un Proyecto. Santiago: Ministerio de Educación.

BRUNNER, J. y Elacqua, G. (2006). Informe Capital Humano en Chile. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez,

COX, C. y Gysling, J. (1990). La Formación del Profesorado en Chile 1842-1987. Santiago: CIDE.

FERNÁNDEZ Pérez, M. (1999). La profesionalización del docente. Madrid: Siglo Veintiuno. 3ª edic.

GARRITZ, A. (2006). "Naturaleza de la ciencia e indagación: cuestiones fundamentales para la educación científica del ciudadano. Revista Iberoamericana de Educación" [en línea] [fecha de consulta: 31 de agosto de 2007] Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80004208> > ISSN

GLASER, B y Strauss, A. (1967). El desarrollo de la teoría fundada. Chicago, Illinois: Aldine.
GYSLING, C. Jacqueline (1992). Profesores: un análisis de su identidad social. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.

HUBERMAN, Susana. (1996). Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los formadores. Buenos Aires: AIQUE, 3ª edición.

LÓPEZ Ruiz., J. I. (1999). Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje. Málaga: Aljibe.

MAGENDZO, A. (2008). Dilemas del Currículum y la Pedagogía: Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica. Chile: Editorial LOM.

MINISTERIO de Educación. (2005). Informe de la Comisión sobre la Formación Inicial Docente. Santiago: Ministerio de Educación.

MINISTERIO de Educación; (2003). El Marco para la Buena Enseñanza. Santiago: CPEIP. Ministerio de Educación de Chile.

MINISTERIO de Educación; (2002). Estándares de Desempeño para la formación inicial de docentes. Chile: Ministerio de Educación. División de Educación Superior. Programa de Fortalecimiento Inicial Docente.

RIVAS, Navarro. M. (2000). Innovación Educativa. Teoría, procesos y estrategias. Madrid: Ed. Síntesis.

RODRIGUEZ, Gómez, G.; J. Gil F. y E. García J. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe. España.

RUIZ OLABUENAGA, J. I. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. España: Universidad de Deusto.

STRAUSS, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquia.

TAYLOR, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. España: Paidós.

VALLES, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis S.A.