

INFORMES DE ESTADÍAS DE ESPECIALIZACIÓN Y VINCULACIÓN PROYECTO MECESUP UCH - 1001

“Bases para el Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile”

Las estadías de especialización y vinculación realizadas en el marco del proyecto fueron las siguientes:

FECHA	INSTITUCIÓN / PAÍS	PARTICIPANTES
MAYO 2011	Instituto de Educación – U de Londres	María E. Góngora (FFH) Rosa Devés (Prorrectora) Pilar Barba (Pregrado-UCH)
	Universidad de Helsinki, Finlandia	
	Universidad de Oulu, Finlandia	
	Universidad de Uppsala, Suecia	
JULIO 2011	Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique Varona, La Habana, Cuba.	Marcela Pardo (CIAE) Catalina Moya (SubCom EP)
AGOSTO 2011	Wheelock College, EE.UU.	Marcela Pardo (CIAE)
SEPT 2011	Universidad de Western Sidney, Australia	Marcela Pardo (CIAE)
	Universidad de Melbourne, Australia	Rosa Devés (Prorrectora) Leonora Reyes (DEP-FFH) Leonor Varas (FCFM-CIAE)
	Universidad de Queensland, Australia	
	Universidades de Monash, Australia	
	Universidad de Toronto (OISE), Canadá	Patricio Felmer (FCFM) Carlos Ossa (DEP-FFH) Carmen Sotomayor (CIAE)
	Universidad de Michigan, EE.UU.	

**VISITA A INSTITUCIONES FORMADORAS DE PROFESORES
EN INGLATERRA, FINLANDIA Y SUECIA:
London Institute of Education, University of London, Inglaterra; Universidad de Helsinki,
Finlandia; Universidad de Uppsala, Suecia**

23 mayo – 27 de mayo 2011

Pilar Barba, Directora de Pregrado de la Universidad de Chile; Rosa Devés, Prorectora y
María Eugenia Góngora, Decana, Facultad de Filosofía y Humanidades

El propósito de la visita fue conocer en profundidad las características de los programas de formación de profesores en todos sus niveles, la investigación y el postgrado que las universidades realizan en el campo de la educación, y la institucionalidad que les sirve de sustento. El foco de las conversaciones estuvo puesto en los fundamentos que subyacen a la oferta educativa, la evolución que han seguido los programas y la institucionalidad y los desafíos que se visualizan en estos ámbitos. La selección de los centros visitados y del programa de entrevistas se basó en un análisis previo realizado en el marco del proyecto para identificar programas de calidad reconocida con los cuales es deseable establecer una colaboración y alianza para el desarrollo del área de educación desde las distintas perspectivas (formación, investigación e institucionalidad).

Las instituciones visitadas fueron el London Institute of Education, University of London, Inglaterra; la Universidad de Helsinki, Finlandia y la Universidad de Uppsala, Suecia. También se sostuvo una entrevista con la decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Oulu. A continuación se presenta un registro de las conversaciones sostenidas y las principales observaciones realizadas que resultan relevantes para el Proyecto Institucional de la Universidad de Chile.

**I Institute of Education, University of London (IOE)
23/05/2011**

1. Características de la Institución

El IOE es un College de Graduados de la Universidad de Londres reconocido mundialmente como uno de los centros más destacados en investigación educacional y social. Genera y promueve nuevas ideas en el ámbito de la educación que son relevantes tanto para las políticas públicas como para la práctica docente.

La investigación que se realiza en el IOE tiene dos objetivos principales: abordar preguntas fundamentales que afecten directamente a todos los miembros de la sociedad y elevar los estándares de la investigación educacional. Por ello da especial importancia al uso de

perspectivas internacionales, comparativas y globales en educación que orienten el avance de los valores de igualdad, justicia social y los derechos humanos relacionados con este ámbito. Asimismo, trabajan para defender y promover los fundamentos de la educación y la contribución de sus disciplinas, profundizando en la relación entre la teoría y la práctica formativa, generando conexiones claras y explícitas entre la educación y otros dominios sociales como la familia, salud y el bienestar.

Para elevar los estándares de la investigación educativa el IOE se preocupa de mantener y construir a partir de la tradición de la investigación en educación desarrollada en el instituto, promover el debate público sobre el tema, establecer alianzas con agencias locales, nacionales e internacionales, y favorecer las conexiones con las otras ciencias sociales y las humanidades.

En la evaluación sobre capacidades de investigación realizada en 2008 (*Research Assessment Exercise*) el IOE fue reconocido como el mejor centro de investigación educativa en el Reino Unido obteniendo un nivel 4* (nivel mundial en cuanto a originalidad, significancia y relevancia) en el 35% de sus postulaciones. Si se comparan las 10 mejores instituciones, el IOE tiene más investigadores que ocho de las otras combinadas con 218 JCE (o FTE), versus 85 JCE de Edimburgo, la segunda institución. En el IOE se realiza aproximadamente el 25% de la investigación educativa del país y el 40% de la investigación financiada. En la actualidad se ejecutan aproximadamente 270 proyectos.

En el periodo 2007–2010 se ha incrementado el énfasis en el componente de enseñanza-aprendizaje del Instituto a través de diversas iniciativas que apuntan a fortalecer aspectos relacionados con la calidad del aprendizaje y de la enseñanza. En el marco de la “*Teaching and Learning Strategy 2007–2010*” se realiza anualmente un conjunto de actividades para diseminar las buenas prácticas al interior del Instituto para lo cual se ha establecido un fondo de apoyo a la enseñanza (“*Teaching Quality Enhancement Fund*”). Asimismo, se han impulsado programas que ofrecen a los estudiantes oportunidades para mejorar y desarrollar las habilidades de escritura (cursos cortos, talleres y sesiones individuales, algunos de ellos de nivel preparatorio). Estos programas, que están acompañados de recursos educativos y de apoyo a los docentes involucrados, han sido coordinados desde la CAPLITS Unit (*Center for Academic and Professional Literacy*).

Desde el punto de vista organizacional, el IOE está conformado por dos facultades: Faculty of Policy and Society (cinco departamentos) y la Faculty of Children and Society (cuatro departamentos). En la actualidad se está llevando a cabo un cambio organizacional a nivel de facultades y departamentos (los que se reducirán en número) para facilitar los encuentros multidisciplinarios. El IOE forma profesores a nivel de postgrado (PGCE) para la enseñanza primaria, secundaria y enseñanza post-obligatoria (college). El PGCE de secundaria se imparte en modalidad *full-time* en 14 materias (subject areas) y el PGCE de primaria se imparte en modalidad *full-time* y *part-time* con especializaciones en francés y español.

2. Descripción de la visita.

La visita fue organizada por Mike Winter, Director of International Affairs, con la colaboración del Prof. Michael Reiss, Pro-Director of Research and Development y Professor of Science Education. La delegación de la Universidad de Chile, que fue recibida en conjunto con la delegación de la Universidad de Los Andes, contempló reuniones para dar a conocer las distintas áreas de desarrollo del IOE y las oportunidades de cooperación.

Programa:

Actividad 1: Programas de formación de profesores (PGCE).

Dr. Lynne Rogers. Director of Initial Teacher Education, Faculty of Policy and Society y del Programa Post-Compulsory PGCE.

Actividad 2: Investigación y transferencia en el IOE.

Prof. Michael Reiss. Associate Director Research, Consultancy and Knowledge Transfer, Professor of Science Education, Department of Curriculum, Pedagogy and Assessment.

Actividad 3: Investigación, postgrado y formación continua.

Dr. Will Gibson. Senior Lecturer. Department of Learning, Curriculum and Communication.

Actividad 4: Organización del IOE.

Mr Bryn Morris, Director of Administration IOE.

Actividad 5: Formación de postgrado desde la perspectiva de los estudiantes.

Paula Mena, estudiante de Doctorado y Francisca Corbalán, estudiante de Magíster en Educación en el IOE.

2.1. Programas de formación de profesores (PGCE)

El objetivo fue conocer las características de los programas de formación inicial del IOE desde el punto de vista de su organización, el currículum, la selección de estudiantes, la relación del IOE con los colegios en que se realizan las prácticas, las características del cuerpo docente y los desafíos futuros.

2.1.1. Características generales de los programas de formación de profesores

La formación de profesores en el IOE se imparte para tres niveles: *Primary*, *Secondary* y *Post-compulsory*. Este último corresponde a la educación post escolar a partir de los 16 años que se imparte en los colleges.

A nivel primario se ofrecen 250 cupos y los programas se realizan en conjunto con 350 colegios en Londres y sus alrededores. Se trata de un programa modular que entrega

algunos créditos a nivel de máster que permiten continuar hacia niveles superiores de desarrollo profesional. En el caso de la formación para profesores de secundaria, se imparten 14 especialidades *full-time* y también formación *part-time* en música, arte y diseño. La práctica normalmente es de alrededor de 120 días. Al igual que el caso de primaria, los alumnos adquieren aproximadamente 90 créditos a nivel de Magíster (equivalentes a 45 créditos europeos). El programa Post-compulsory se imparte en modalidad *full-time* o *part-time*, siendo más general que la formación en secundaria.

El IOE admite anualmente alrededor de 800 estudiantes en PGCE (Postgraduate Certificate in Education). Los estudiantes del PGCE de secundaria se agrupan por materias (*subjects*) y aprenden a enseñar en “grupos temáticos”. Si bien existen algunas becas están principalmente orientadas a la formación de profesores de Física.

Tanto para primaria como secundaria la duración es de 1 año a tiempo completo. Los estudiantes realizan dos prácticas en dos colegios de distinto tipo. El programa *post-compulsory* tiene una duración de dos años *part-time*, el primero se ofrece en uno de los *colleges* y segundo en el IOE. En la actualidad el sistema está avanzando hacia la formación de post-licenciatura (120 créditos o 60 créditos europeos), de manera de cubrir algunos requisitos del magíster. La mitad de los créditos (60) se ofrece a nivel de “*honors*” y la otra mitad (60) a nivel de magíster.

2.1.2. Prácticas

Uno de los aspectos más críticos en la organización de las prácticas es la selección de los colegios y los acuerdos que se establecen entre el IOE y los establecimientos. Estos se formalizan a través de un *Memorandum of Understanding* (MOU) que es firmado por el IOE y el Director del colegio. Los establecimientos educacionales se organizan en *clusters* alrededor de un colegio líder (*lead school*). En el caso del Programa Post-compulsory trabajan con la mayoría de los *colleges* de Londres. Existe una colaboración estrecha entre el *college* y el IOE, de manera que se practica la doble evaluación (*double marking*), mientras que las entrevistas de admisión se hacen en conjunto, intercambiándose constantemente reflexiones y visiones. El IOE cancela al *college* el aporte y le entrega todo el material que utilizan.

2.1.3. Selección de estudiantes

En la selección de los estudiantes se considera las calificaciones, el resultado de una entrevista y evidencia de experiencia previa asociada a la educación o el trabajo con niños. Cada postulante es entrevistado por dos personas. A todos ellos se les pregunta lo mismo, por ejemplo: ¿Cuáles son los desafíos en el sector y las políticas recientes?. Además, los postulantes deben hacer una presentación sobre un tema y discutir en grupo acerca de las mismas.

2.1.4. Cuerpo académico.

En los últimos 10 años se ha avanzado para conformar un cuerpo de profesores con mayor formación en investigación, existiendo un mejor balance entre lo académico y profesional. El trabajo docente se realiza en “*teams*” o equipos. De esta manera se logra modelar las mejores prácticas, ejercitar la observación de pares e incentivar el espíritu crítico. Al centro de ello está el deseo del equipo de desarrollar su práctica que en la mayoría de los casos es *part-time*. Los profesores *part-time* comparten oficina y todos deben enseñar al menos un día o mediodía en el IOE. Esto porque se ha observado que de otra forma pierden contacto con el instituto.

2.2. Investigación y Postgrado

El trabajo de investigación se organiza en *clusters* formados por alumnos de doctorado, magíster e investigadores en torno a un proyecto común. Existen distintas modalidades de programas de máster, que incluyen la presencial (*face to face*), con dedicación *full time* o *part-time* y otros *on-line*. El IOE ofrece más de 50 programas de máster profesionales (“*taught*”) que tienen una estructura modular y se adaptan con flexibilidad a las necesidades de los profesores, a la vez que se articulan con el PGCE. También se ofrecen cuatro programas de máster vinculados a la investigación, los cuales pueden servir como un primer paso hacia el Ph.D. La formación de doctorado se ofrece tanto en programas de Doctorate in Education o en Ph.D. La formación en investigación a nivel de postgrado comprende diversos módulos: diseño, métodos, teoría social, investigación cualitativa y cuantitativa, qué significa ser un investigador y la disertación. Se han realizado esfuerzos para que la formación de métodos ocurra en forma integrada con el trabajo de investigación, sin embargo ha resultado difícil encontrar a los profesores que cumplan este rol, mientras que los estudiantes parecen apreciar el método estructurado. Desde la perspectiva de Will Gibson, la mejor estrategia para formar en investigación es combinando aprendizaje *on-line* con aprendizaje presencial.

2.3. Organización del IOE

El IOE está dedicado en un tercio a la enseñanza, un tercio a la investigación y un tercio a la transferencia tecnológica. Se ha avanzado a una organización en torno a dos facultades. La Facultad de Policy and Society se preocupa del aprendizaje basado en el trabajo, el aprendizaje para toda la vida, la sociología, la filosofía y la psicología; mientras que la Facultad de Children and Society se hace cargo de la educación basada en el colegio, tanto a nivel primario como secundario. Eso sí, se está avanzando a una estructura que tendrá cuatro departamentos por facultad y que procura “acercar a la gente”.

Las razones de esta reorganización han estado asociadas a la necesidad de:

- Explicar al mundo exterior qué proyectan como institución
- Encontrar un balance entre la enseñanza, la investigación y la transferencia.

En la nueva organización los académicos estarán adscritos a departamentos, pero el *staff* pertenecerá a la facultad para conseguir mayor fluidez. De esta manera, pueden lograr mayores niveles de especialización y servir en esa calidad a distintos departamentos.

En los últimos 10 años han experimentado un gran crecimiento sobre todo en investigación, pero últimamente ha cambiado el foco del gobierno y ha disminuido el presupuesto. La evaluación de la investigación está evolucionando desde una evaluación de resultados a una evaluación de impacto. De hecho, el 20% de la evaluación en el siguiente ejercicio tendrá que ver con el impacto.

El número de estudiantes por programas está regulado por el gobierno y existe penalización por excederse o por no cubrir las metas. Con un alto número de alumnos (aproximadamente 1.500) tienen algunos problemas para comprometer a los alumnos con la institución. Actualmente están impulsando un programa para atraer alumnos de excelencia (*Teach First*) y en ese marco recibirán 180 nuevos graduados el año 2011.

II King's College, University of London **24/05/2011**

Prof. Justin Dillon
Professor of Science and Environmental Education (STEG)
Department of Education and Professional Studies

El Departamento se preocupa de aportar al bien público y de llevar a cabo investigación reconocida a nivel nacional e internacional, así como de formar profesores en educación y estudios profesionales. El foco de su investigación está puesto en los procesos formales e informales de enseñanza y aprendizaje, la generación de conocimiento y política, y la evolución de las prácticas y políticas en los sectores público y privado.

El Departamento ofrece un programa de PGCE (*Postgraduate Certificate in Education*) a nivel de secundaria en nueve materias: Estudios Clásicos, Inglés, TICs y Computación, Matemáticas, Lenguas Modernas Extranjeras, Educación Religiosa y Ciencias (Biología, Química y Física). Los estudiantes se forman a través del trabajo con otros, discutiendo aspectos centrales a la práctica docente. Durante sus estudios tiene la oportunidad de trabajar con tutores activamente involucrados en la investigación. Se espera desarrollar una visión crítica de la política y la práctica.

Se trabaja en alianza con los colegios en el diseño, entrega y evaluación del programa. Existen dos caminos para obtener la certificación (QTS); i) Un certificado de postgrado en educación que otorga 60 créditos a nivel de máster que pueden utilizarse para completar el magíster con un segundo año de estudio o ii) un Certificado de Grado Profesional en Educación. El ingreso al PGCE requiere de una calificación de 2:1 o superior en el primer grado. La duración del programa es de 36 semanas, 24 de las cuales ocurren en la escuela. Los estudiantes invierten 60 días en el College y 120 en las escuelas.

El programa es guiado por la investigación y los estudiantes desarrollan conocimiento sobre cómo aprenden los estudiantes; cómo la evaluación puede mejorar la enseñanza y

el aprendizaje; cómo planificar una lección y cómo aprovechar al máximo el trabajo en el laboratorio o en el exterior para enseñar con efectividad. En la reciente evaluación sobre investigación el Departamento fue rankeado en el tercer lugar del Reino Unido. Cada estudiante tiene siete tutorías personales y reuniones semanales con el profesor guía. El Programa de Ciencias se organiza en dos ejes: Grupos Tutoriales en Ciencias (STGs) y Grupos por Disciplina o Materia (SGs). Las sesiones STG están agrupadas en torno a temas generales y constituidas por alumnos de todas las disciplinas científicas: habilidades de enseñanza, evaluación, cómo aprenden los estudiantes, habilidades prácticas y el uso de evidencias. Los grupos SG se enfocan a la enseñanza de las ciencias y, en el caso de la biología, los tópicos comprenden: nutrición de las plantas, transporte, salud y genética. Existen dos bloques de experiencia en el colegio, uno que comienza en el otoño y el otro en la primavera. Las prácticas son progresivas, de modo que se dedica un tiempo a observar a otros profesores antes de iniciar la experiencia pedagógica propiamente tal. Durante la segunda experiencia se emplea un mayor tiempo enseñando. Los estudiantes también están durante un tiempo en colegios primarios de manera que puedan conocer qué experimentan los niños antes de llegar a la escuela secundaria.

Los estudiantes de ciencias trabajan aproximadamente el mismo tiempo con estudiantes de su área disciplinaria específica o de las ciencias en general y cuentan, asimismo, con la posibilidad de trabajar con alumnos de otras disciplinas, como TICS o clásicos. Se contempla dos trabajos evaluados: Trabajo del Área Disciplinaria (*Subject Studies Assignment*) y Reporte de Experiencia Escolar. Al finalizar, junto con el certificado se tiene un tercio de los requerimientos para llevar a cabo un máster.

Todos los profesores del cuerpo académico han enseñado en colegios y muchos han publicado en revistas de educación en ciencias, tanto profesionales como académicas. Los distintos módulos de la formación de profesores están contenidos en un texto editado por el departamento que se organizan en: políticas, sociedad y escuela; enseñanza – aprendizaje y una visión del currículum.

La estructura del programa contempla trabajo en el *college*, desarrollo de valores sobre la práctica profesional, sesiones de apoyo, práctica en escuela primaria, dos prácticas en colegio secundario y una segunda práctica en escuela primaria. Las responsabilidades del colegio versus el *college* y viceversa están bien definidas, así como los beneficios que resultan de esta alianza.

III Universidad de Helsinki, Finlandia (25/05/11)

1. Características de la Institución

Los programas de educación de la Universidad de Helsinki se imparten en la Facultad de Ciencias del Comportamiento (*Faculty of Behavioral Sciences*) que tiene como misión realizar investigación y ofrecer educación de alto nivel para incrementar la comprensión sobre el desarrollo humano, el comportamiento y el aprendizaje. El conocimiento que se produce en la facultad busca contribuir al capital social y cultural, a impedir la exclusión social y a gestionar y direccionar el cambio. La provisión de formación incluye educación básica, postgraduada y continua en ámbitos de las profesiones (educación de profesores, psicología) y la calificación para tareas académicas expertas.

La facultad ofrece grados universitarios de primer ciclo [*Bachelor of Arts (Education), Bachelor of Arts and Bachelor of Arts (Psychology)*] y grados universitarios de segundo ciclo [*Master of Arts (Education), Master of Arts and Master of Arts (Psychology)*]. También se puede obtener grados académicos de postgrado científico: *Licentiate of Education, Doctor of Education, Licentiate of Philosophy, Doctor of Philosophy, Licentiate of Arts (Psychology) and Doctor of Philosophy (Psychology)*. Todos los estudiantes deben aprobar primero un grado de bachiller, aunque tienen el derecho de continuar hacia la realización de un máster. El grado de primer ciclo es suficiente sólo para enseñar a nivel de kindergarten. Sin embargo, los que han obtenido un Bachiller en Educación a nivel de kindergarten pueden postular a un grado de máster, por ejemplo, en educación de niñez temprana.

El primer grado consiste de 180 créditos y el segundo grado requiere de otros 120 créditos adicionales (de acuerdo a la denominación de créditos europeos : 60 créditos corresponde a un año de estudios *full time*), por lo tanto, toma cinco años en promedio obtener un grado de máster. En Finlandia, para recibir la calificación formal en la educación de primaria y secundaria (excluyendo la educación de profesores de kindergarten) es necesario completar el segundo ciclo (máster). Quienes han recibido un máster pueden continuar hacia estudios postgraduados científicos que llevan a un grado de Licenciado o de Doctor en Educación, Filosofía o Psicología.

2. Descripción de la visita

La visita, que fue organizada con la colaboración de Turkka Lavaste, *International Relations Officer de la Universidad de Helsinki* y María Teresa Marshall (CRUCH), tuvo como propósito conocer la organización de los programas de formación de profesores, sus principales características y la investigación en educación que se realiza en la universidad. En forma complementaria se visitó la escuela primaria Uomarinteen Koulu en la ciudad de Vaanta y se sostuvo una reunión la decana de Educación de la Universidad de Oulu. La estadía en Finlandia se programó tomando en consideración los vínculos preestablecidos durante la visita del Rector Víctor Pérez en el mes de abril y el trabajo de investigación colaborativo que realizan las Dras. Leonor Varas y Salomé Martínez con el Dr. Erkki Pehkonen, de la Universidad de Helsinki, en didáctica de las matemáticas.

Programa:

Actividad 1: Descripción en profundidad de los programas de formación de profesores y su evolución.

Prof. Patrik Scheinin. Decano de la Faculty of Behavioural Sciences.

Actividad 2: Investigación en educación en la Universidad de Helsinki.

Dra. Katriina Maaranen.

Investigadora en temas de formación. Realizó su doctorado en el impacto de la tesis de magíster en la formación de los profesores en 2009 (*Widening Perspectives of Teacher Education - Studies on theory- practice relationship, reflection, research and professional development*).

2.1. Formación de Profesores en la Universidad de Helsinki

2.1.1 Contexto

El Decano Patrik Scheinin describió el desarrollo de los programas de formación de profesores en los últimos años y sus desafíos futuros. La formación de profesores se incorporó a la universidad en 1970 y al mismo tiempo se estableció el currículum nacional, vinculándose estrechamente la formación a la investigación. Se pasó de una enseñanza que se consideraba un “arte” a una enseñanza basada en evidencias. La investigación en educación, por otra parte, se relacionó directamente a lo que ocurre en el aula. La instalación del currículum nacional y de los “*comprehensive schools*” fue criticada en su momento por la derecha, ya que se argumentaba que expandir la educación a todos comprometería su calidad. De acuerdo a la visión del decano, un error en el sistema educativo finlandés es que el *comprehensive school* termina a los 16 años y esto es muy temprano para los hombres (sus menores calificaciones influyen sus posibilidades futuras). Existe un exceso de mujeres en todas las profesiones, excepto en economía y administración.

Actualmente, la formación de los profesores tiene un componente importante de investigación y se imparte a nivel de máster. La tesis de educación es una oportunidad para aplicar su conocimiento y el cambio hacia una formación a nivel de máster ha incidido en el tipo de estudiante, ya que hace atractiva la profesión docente a jóvenes de alto nivel. En la actualidad la selección para los profesores de enseñanza primaria es de aproximadamente 1 por cada 10 postulantes. Los buenos resultados de PISA han servido como un aliciente a este enfoque. Sin embargo, tomó alrededor de tres años para que el sistema creyera en estos resultados y aún existen grupos críticos que buscan explicaciones fuera de la escuela.

Desde el punto de vista de la práctica docente, existe cada vez más tendencia a trabajar en conjunto. Los colegios pequeños, con “*kings of their own classrooms*”, están

avanzando a formar comunidades más amplias. Los distintos países escandinavos tienen muchas cosas en común porque todos poseen *comprehensive schools*. Sin embargo, Finlandia es el único país con resultados de excelencia. La escuela finlandesa se aprecia como bastante tradicional y esto ha sido motivo de críticas, por ejemplo, en Inglaterra y Dinamarca. En Finlandia el profesor “enseña”: planifica, motiva y se atreve a decir qué enseña. Piensan que es muy importante el *input* de los adultos en educación y que éste debe reconocerse. El Decano Scheinin señala que en Suecia el sistema es excesivamente democrático y los niños tienen mucha autonomía.

2.1.2. Características de los programas de formación de profesores

Secundaria

Los profesores de secundaria adquieren su formación en educación durante un año, lo que puede ocurrir desde temprano o bien en forma más tardía. El decano Scheinin considera que es más favorable que el contacto con la educación se inicie tempranamente. En secundaria la Universidad de Helsinki tuvo este año 515 postulantes para 390 lugares (319 mujeres). Las didácticas están, en general, en la Facultad de *Behavioural Sciences*. Los estudios comprenden 120 créditos dedicados a la materia principal (*major subject*), 60 créditos dedicados a un *minor* electivo y 60 créditos de estudios pedagógicos.

La formación pedagógica es un programa muy intenso de un año. Algunas materias generales son: psicología del desarrollo, educación especial, fundamentos sociales, historia y filosofía y práctica de la enseñanza. Los profesores de secundaria (*subject teachers*) pueden enseñar en las escuelas primarias.

Tesis de máster

La entrevista con la Dra. Katrina Maaranen permitió profundizar en la importancia de la tesis de máster y sobre los temas prioritarios de investigación educacional en la Universidad de Helsinki. La Dra. Maaranen realizó su tesis de doctorado (2009) sobre el tema de la “*practitioner research*” como parte del desarrollo profesional en la formación de los profesores. La tesis de máster es una pieza sustancial de investigación que utiliza métodos cualitativos y cuantitativos. Los estudiantes, además, realizan una tesis de bachiller que también involucra un trabajo en el que pueden aplicar metodología de investigación y revisión de la literatura. La tesis de bachiller representa 10 puntos y la de máster 40. Frecuentemente los alumnos hacen la tesis de máster en el mismo tópico en que hicieron su tesis de bachiller. Un máster tiene en total 300 puntos y de estos 70 son de investigación (tesis de bachiller en especialidad, tesis de bachiller en educación y tesis de máster).

Con respecto a los temas de investigación, una parte muy sustancial está enfocada directamente en cómo mejorar la práctica.

El doctorado en educación no está suficientemente desarrollado en la U de Helsinki. Permanece poco formalizado y estructurado y su realización toma mucho tiempo (frecuentemente siete años).

Práctica

La práctica es muy acotada (20 puntos), pero de alta calidad. En la actualidad se realiza en dos periodos, al medio y al final del programa. En el nuevo currículum continuará teniendo 20 puntos, pero comenzará en primer año. La universidad tiene sus propios colegios de práctica.

Selección de estudiantes

Los estudiantes realizan un ensayo sobre sí mismos y participan en una entrevista en base a éste. Las calificaciones previas no tienen un peso demasiado alto. Además, rinden una prueba de lenguaje. Hasta hace poco se les entregaba un libro que debían leer, respecto del cual se realizaba un examen. Actualmente se les entrega un *paper* que leen durante el día y sobre el cual se hacen preguntas.

2.2. Estructura organizacional

Hasta el 2007 la facultad tenía varios departamentos que han eliminado para incentivar la cooperación. Actualmente, la facultad se organiza en dos unidades: un Departamento de *Teacher Education* y un *Institute of Behavioural Sciences*. El *Department of Teacher Education* combina los antiguos departamentos de *Applied Sciences of Education and Home Economics and Craft Science* en un gran Departamento único.

Actividades complementarias realizadas durante la visita a Finlandia

Actividad 3: Programas de formación de profesores en la Universidad de Oulu.
Prof. Riitta-Liisa Korkeamaki, Decana de *Faculty of Education*, University of Oulu
25/05/2011

En la conversación se discutió principalmente aspectos relacionados con los criterios de selección de estudiantes y las características de la formación de profesores a nivel parvulario. Al igual que en la Universidad de Helsinki la formación enfatiza las capacidades de investigación de los profesores. El Departamento de Ciencias de la Educación y Educación de Profesores de la Universidad de Oulu se distingue por el carácter multidisciplinario de su investigación en el ámbito de la educación y la enseñanza. El Departamento tiene 1.300 estudiantes y 130 profesores. El tema que conecta la investigación en educación son los desafíos en un mundo de creciente pluralidad y las principales áreas de estudio son aprendizaje e interacción, la práctica docente en ambientes globales y locales, y educación y equidad. Se aspira a un alto nivel de internacionalización.

Actividad 4: Visita a la escuela Primaria Uomarinteen Koulu.

Directora: Inkeri Malmquist.

26/05/2011

En este colegio se ejecuta un proyecto de investigación en matemáticas en el cual participan las Dras. Leonor Varas y Salomé Martínez, de la Universidad de Chile, y el Dr. Erkki Pehkonen de la Universidad de Helsinki. La visita fue guiada por la Directora, la Subdirectora Satu Mansikka y la asistente Denise Svantröm (de nacionalidad chilena). De la conversación en profundidad y la observación de clases se hace evidente que la labor formativa está orientada por el convencimiento de que cada niño importa y que es responsabilidad de la escuela alentar vocaciones. Existe una atención especial a las necesidades particulares de los escolares, de tal manera que aquellos que presentan dificultades asisten a cursos de entre seis y ocho niños con un profesor y un asistente. También existe una escuela para autistas en la que cada menor es atendido en forma individual por un asistente. Asimismo, los niños con discapacidades reciben atención especial de un asistente durante cada clase.

El trabajo cotidiano de los profesores y directivos se funda en el respeto a los valores de equidad e igualdad para todos y el trabajo colaborativo. Las clases son cuidadosamente planificadas y cada niño es evaluado en forma permanente.

El colegio dispone de diversos espacios para atender los intereses y necesidades especiales de los niños: sala de descanso y relajación con iluminación especial, sillas blandas, frazadas con peso; talleres de manualidades y de carpintería, taller de trabajo doméstico, salas de reuniones para los escolares, salas de música, teatro y diversos profesionales que colaboran con los profesores en la atención de los estudiantes.

Los niños pueden estudiar en cuatro tipos de cursos de acuerdo a sus intereses y necesidades:

- Cursos regulares (16 – 20 alumnos)
- Cursos para alumnos con interés especial por la música (16 – 20 alumnos)
- Cursos en idioma sueco (16 – 20 alumnos)
- Cursos para alumnos con necesidades especiales (6-8 alumnos)

El colegio cuenta con 610 niños de primero a sexto año básico, atendidos por 44 profesores y 39 asistentes. En una sala de clase normal hay entre 17 y 20 niños. En la sala más grande existen 32 niños y niñas con dos profesores. Cada profesor trata de estimular los talentos naturales de sus alumnos. En quinto y sexto grado se ofrecen muchos cursos electivos y los profesores tienen amplia libertad para planificar lo que enseñan. Existe abundante oportunidad de desarrollo profesional y todos los docentes deben hacer tres cursos completos por año. Mientras el profesor está en desarrollo profesional se aporta un reemplazante.

Actividad 5: Visita a Embajada de Chile en Finlandia.
Embajador Eduardo Tapia y Segundo Secretario Allan Najum
26/05/2011

Durante la entrevista se compartió los aprendizajes adquiridos y los desafíos del Proyecto Institucional de la Universidad de Chile. Asimismo, se comunicó el impacto positivo que tuvo la visita de los rectores del CRUCH a Finlandia, organizada en abril de 2011 por la Embajada, y los esfuerzos que se están realizando en el país para mejorar la formación de profesores.

IV Universidad de Uppsala, Suecia **27/05/2011**

1. Características de la institución

La Universidad de Uppsala se distingue por su fortaleza en investigación y por desarrollar una docencia fundada en la misma, que está centrada en una amplia gama de áreas temáticas. Para alcanzar las metas se estimula la colaboración entre disciplinas, más allá de los límites de la universidad, promoviéndose en forma decidida la internacionalización. El desarrollo de la casa de estudios ocurre en constante interacción con la sociedad.

2. Descripción de la visita

La visita fue organizada directamente en interacción con la Prof. Kerstin Sahlin, Prorectora de la Universidad de Uppsala, quien había visitado la Universidad de Chile recientemente. Tuvo como propósito conocer en profundidad el cambio institucional que ha ocurrido en la Universidad de Uppsala para transformar un pedagógico (desvinculado de la investigación) en una facultad de alto nivel académico que forma profesores en directa relación con la investigación. Este cambio, que se inició en 2001, significó que los programas de formación de profesores de la Universidad de Uppsala fueran acreditados en un ejercicio muy exigente llevado a cabo recientemente en Suecia.

Programa:

Actividad 1: Visión general de la Universidad y estrategias para el desarrollo de la educación en la Universidad de Uppsala.

Kerstin Sahlin, Pro Vice Chancellor ; Carol Liberg, Dean of the Faculty of Education;
Prof. Peter Waara, future Dean of Fac. Education; Anna Hagborg, Director of Studies of Education; Oskar Pettersson, Director of International Relations.

Actividad 2: Sistemas de aseguramiento de la calidad

Camila Mandi and Maria Wolters from Office of Quality and Evaluation.

Actividad 3: Programas de formación de profesores.

Anna Hagborg, Director of Studies of Education y profesores y miembros del *degree-awarding powers application group* en el Campus Blåsenhus.

2.1. Cambios a la institucionalidad y proceso de reorganización

A partir de 2001 la Universidad de Uppsala ha llevado a cabo un cambio estructural para potenciar el área de educación a través de la creación de una nueva Facultad de Educación. Junto con ello se ha formado el Collegium of Educational Sciences que consiste en una red de académicos(as) que trabajan en educación en otras partes de la universidad. A partir de 2009 se creó el centro de estudios curriculares. Este cambio organizacional se conoce como el “Uppsala Model” que se caracteriza por crear la nueva Facultad, conservando y potenciando las redes y las relaciones con las otras unidades académicas. Antes de emprender esta iniciativa había desconocimiento sobre la verdadera dimensión de las capacidades en investigación educativa en la universidad, pero en los últimos años el tema pedagógico ha ido cobrando una importancia creciente.

La nueva Facultad de Educación se ha alojado en un nuevo edificio institucional que, además de su funcionalidad, tiene un alto valor simbólico. Por ello fue ubicado en un lugar privilegiado de la ciudad (entre el Jardín de Lineo y el Castillo).

Desde su creación se ha realizado un esfuerzo por incrementar el número de docentes que son investigadores activos. Al momento de iniciarse el cambio organizacional el Departamento de Educación contaba con 185 personas, de las cuales el 90% eran juniors y sólo el 10% tenía postdoctorado. El año 2008 el 30% del *staff* ya tenía formación postdoctoral y actualmente esta cifra supera el 60%. En la actualidad al menos la mitad de los fondos de investigación en educación están fuera de la Facultad de Educación en proyectos asociados a los investigadores miembros del Collegium. Desde la universidad se han entregado recursos a la facultad para atraer fondos externos y financiar tiempo protegido para estimular la escritura de *papers*. Por otro lado, están modificando el sistema para que existan profesores de enlace con los colegios de manera que trabajen en ambos lados y no sólo observen clases, sino que las “sientan” verdaderamente.

Los cambios realizados en el área de educación de la Universidad de acuerdo al “*Uppsala Model*” fueron considerados de gran valor en el reciente ejercicio de acreditación de Facultades de Educación en Suecia. Por el contrario, la Universidad de Estocolmo no acreditó su escuela de educación, principalmente, porque distribuyó sus programas de formación de profesores en toda la universidad.

3. Programas de formación de profesores

En la Universidad de Uppsala la matrícula de pregrado en educación es de 700 estudiantes y se imparten los siguientes programas:

- *Preeschool program*
- *Primary 1 – 6*
- *Upper primary 7 – 9*
- *Secondary school*

El gobierno sueco ha modificado las exigencias para la formación de profesores cada 10 años y también ha modificado el currículum, lo que genera dificultades para la universidad. En Finlandia, en cambio, el desarrollo ha sido siempre académico, sin tanta participación del gobierno y la política.

De acuerdo a la reforma del currículum para la formación de los profesores, los cursos centrales o *core* (por ejemplo políticas educativas y evaluación) están focalizados hacia los distintos grupos etarios (antes eran comunes para todos). Las didácticas o los estudios curriculares relacionados con las disciplinas se imparten en los departamentos disciplinarios. Para trabajar en la reforma se ha generado un comité integrado por representantes de las facultades científicas con interés en la educación y en los educadores, y a su vez cada miembro tiene un grupo de referencia para ampliar la discusión. De acuerdo a la profesora líder en innovación parvularia, el cambio más importante es que ahora se han enfocado verdaderamente en educación parvularia.

**INFORME DE VISITA AL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE LA
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS ENRIQUE JOSÉ VARONA, LA HABANA, CUBA.
11-13 de julio de 2011**

Marcela Pardo (Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE) y Catalina Moya
(Proyecto Estándares para Orientar la Formación de Educadoras de Párvulos)

Presentación.

Esta visita constituyó una expansión de la asesoría prestada por la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona (UCPEJV) al proyecto Estándares para la Formación Inicial de Educadoras de Párvulos, encomendado por el Ministerio de Educación al CIAE.

El interés de este programa radicó en su capacidad para formar educadoras de párvulos internacionalmente reconocidas por su efectividad (i.e. su significativos logros de desarrollo en la primera infancia) en un contexto de recursos materiales modestos.

Dentro de este marco, sostuvimos un programa de trabajo de tres días, orientado a conocer en profundidad el programa de formación de Maestras de Educación Preescolar. Este programa consistió en 5 reuniones en las que participaron intercaladamente la Decana de la Facultad de Educación Infantil, Yanelín López; la Directora del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar, Isabel Ríos; la Jefa del Departamento Educación Preescolar y Presidenta de la Comisión Nacional de Carrera de la Formación del Profesional de la Educación Preescolar, Marta Uralde; y diez académicas del Departamento.

Además, se nos organizó una visita al programa nacional de educación preescolar Educa a Tu Hijo (de carácter no convencional, basado en el trabajo con la familia) para observar el trabajo de las Maestras en terreno, y entrevistarnos con un grupo de aproximadamente 15 profesionales y técnicos que participan en él.

Cada sesión de trabajo se caracterizó por el fluido intercambio de preguntas y opiniones, derivando en un explícito interés de la UCPEJV por colaborar con el proyecto de la Universidad de Chile.

El programa de formación de Maestras de Educación Preescolar en la UCPEJV.

La UCPEJV es una universidad pública especializada en la formación de docentes. Es la Universidad más grande de Cuba. Su objetivo principal es alcanzar la excelencia en la formación y el desarrollo de docentes. La UCPEJV alberga las siguientes actividades: formación de pregrado, formación de postgrado, trabajo científico, metodológico e investigativo, asesoramiento a maestros y directivos educacionales de los diversos subsistemas de educación, intercambio científico pedagógico de profesores, promoción y desarrollo de eventos científicos, compilación y difusión de la información pedagógica, desarrollo de diplomados, maestrías y doctorados.

El programa de formación de Maestras de Educación Preescolar está alojado en la Facultad de Educación Infantil. Ésta además tiene otras tres especialidades: Primaria, Especial y Logopedia. Esta Facultad ofrece programas de formación inicial, técnico y de postgrado de docentes de edad infantil. La Facultad busca reforzar las distintas opciones vocacionales, por tanto no ofrece un plan de estudios común a todos ellos, si bien estos cuatro programas tienen líneas de formación comunes que enfatizan ciertas áreas de acuerdo con sus respectivas especialidades.

Esta Facultad tiene como misión dirigir científicamente el proceso de formación inicial y permanente del personal docente para garantizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de las nuevas generaciones. La formación de docentes es fuertemente orientada por la investigación que realiza el cuerpo docente de la Facultad, a través de diversos proyectos.

La formación de Maestras de Educación Preescolar se ofrece a través del programa de Licenciatura en Educación Preescolar.

Sus particularidades son las siguientes:

▪ ***Requisitos de admisión.***

El Programa tiene mediana selectividad y acceden a él aproximadamente 150 estudiantes por año.

Los criterios de admisión se basan en el puntaje obtenido en una prueba estandarizada nacional y en los resultados de una evaluación aptitudinal personal que considera habilidades de comunicación y disposiciones vocacionales.

▪ ***Formación integral.***

El programa cuenta con un plan de formación común a todas las estudiantes y un plan de formación electivo.

El plan común incluye las siguientes asignaturas: Marxismo-leninismo e Ideario martiano; Historia de Cuba; Práctica Integral de la lengua inglesa; Preparación para la defensa; Informática educativa; Educación Física; Educación Artística; Práctica Integral de la lengua española; Formación pedagógica general; Formación Laboral Investigativa.

El plan electivo incluye una amplia variedad de cursos, entre ellos, Juegos musicales y competitivos, Educación integral de la sexualidad, el perfeccionamiento del currículo para la primera infancia, Computación en la edad preescolar.

El Programa desarrolla transversalmente estrategias curriculares que integran saberes culturales que complementan la formación especializada, favoreciendo el desarrollo de competencias que contribuyen al desempeño exitoso en la sociedad: educación patriótica, para la salud, ambiental, económica, jurídica, informática, idioma inglés, lengua materna. Se espera que al egresar las Maestras de Educación Preescolar alcancen competencias pedagógicas específicas a este nivel educativo. Para alcanzarlas, el Programa define para cada año de la formación las competencias que las alumnas deben alcanzar.

- ***Fuerte integración de los componentes académico, investigativo y laboral de la formación.***

El programa de formación está estructurado en tres componentes centrales: componente académico, componente investigativo y componente laboral. El modelo formativo está diseñado para que estos tres componentes se hagan presentes en cada asignatura y experiencia que tienen lugar a lo largo de la carrera.

El componente académico consiste en el conjunto de cursos lectivos que se dictan a lo largo de la carrera.

El componente investigativo se orienta a dotar a las estudiantes con diversas competencias indagativas que le permitan resolver los problemas que se le presentan en el aula. Este componente no se basa en ninguna asignatura específica sobre métodos de investigación, sino en el aporte de cada asignatura al desarrollo de estas habilidades. Este componente se apoya fuertemente en un banco de problemas que está a disposición del Programa.

El componente laboral, integra los contenidos de todas las áreas del plan de estudios. Busca desarrollar el desempeño profesional pedagógico en la práctica en diferentes contextos de actuación mediante situaciones reales de trabajo pedagógico con niños.

- ***Modalidad presencial y semi-presencial.***

El programa combina las modalidades presencial y semi-presencial. Los dos 3 primeros años de formación se imparten bajo la modalidad presencial principalmente, es decir, con predominancia del componente académico. Los siguientes dos años se imparten bajo la modalidad semi-presencial, con predominancia del componente laboral.

La modalidad presencial abarca las siguientes áreas: Formación Pedagógica General, Práctica Integral de la lengua española, Formación laboral investigativa, Educación Artística, Didácticas particulares.

La modalidad semi-presencial abarca las siguientes áreas: Práctica Integral de la lengua española, Formación Pedagógica General, Didácticas particulares.

- ***Centralidad de la formación práctica.***

El Programa asigna aproximadamente un tercio del tiempo de formación a las experiencias de campo de las estudiantes, bajo el componente laboral. La formación práctica se lleva a cabo en centros educativos municipales denominados “microuniversidades pedagógicas” debido a que cumplen un rol nuclear en la formación de las estudiantes. Las microuniversidades son centros educativos municipales seleccionados por sus buenas prácticas educativas, siendo éstas una condición indispensable para la mantención de este estatus. En las microuniversidades, las estudiantes reciben orientación educativa de parte de un tutor que debe orientarlos en los planos metodológico y científico. El tutor de la microuniversidad es un docente de niños en edad preescolar que asume la labor de tutoría del estudiante universitario.

Las experiencias de las estudiantes en las microuniversidades van avanzando progresivamente en términos de su complejidad y responsabilidad, siendo supervisadas al menos dos veces al mes por parte de docentes del Programa especialmente asignados a

esta tarea. Aquellas estudiantes para quienes el cuerpo docente del Programa ha diagnosticado la necesidad de apoyo más intensivo reciben supervisiones más frecuentes. Dada la centralidad que se asigna a este componente de la formación, la vinculación entre la Universidad y las microuniversidades es formal y estrecha. Es el director de cada microuniversidad quien se responsabiliza formalmente ante la UCPEJV de la formación de las estudiantes universitarias. A través de reuniones mensuales, la UCPEJV y las microuniversidades se coordinan para monitorear el trabajo realizado.

▪ ***Acompañamiento personalizado.***

El Programa ofrece a las estudiantes un acompañamiento individualizado cercano por parte de los docentes, con el fin de apoyarlas en las diversas necesidades que presentan a lo largo de sus estudios.

Además, con el fin de fortalecer este acompañamiento, el cuerpo docente en su conjunto analiza los desafíos de las estudiantes, individualizadamente, con el fin de identificar sus necesidades de apoyo.

▪ ***Requisito de graduación.***

Para graduarse, las estudiantes deben diseñar una experiencia pedagógica en sus distintas fases, fundamentándola teóricamente desde las perspectivas pedagógica, psicológica, y social.

El cuerpo docente.

El cuerpo docente del Programa de formación de Maestras de Educación Preescolar está integrado por aproximadamente 50 miembros que trabajan a dedicación completa en él. Entre ellos, 33 cuentan con el grado académico de Doctor, 10 con el grado de Magíster. Todos ellos realizan investigación, principalmente pedagógica, como requisito impuesto por la UCPEJV.

No se exige que cada docente tenga experiencia en el sistema educativo, pero sí que mantenga relación estrecha con él de acuerdo a su especialidad.

La coordinación de este equipo es frecuente, con temáticas reuniones semanales para analizar el progreso de las estudiantes, los respectivos proyectos de investigación, el modelo educativo, entre otros.

Formación continua.

Como parte del objetivo nacional cubano de elevar la profesionalización de los educadores, y dentro del contexto de un sistema educativo centralizado, la UCPEJV mantiene un programa de formación continua de los educadores que facilita su superación profesional. La continuación de los estudios universitarios de los educadores se realiza en las sedes universitarias en los propios municipios donde se desempeñan. Una vez finalizados estos estudios, pueden postular al proceso de categorización y obtener la categoría de profesores adjuntos a la Universidad Pedagógica. Este modelo permite a las sedes locales contar con docentes para las diferentes carreras y territorios.

Desafíos.

Un importante desafío del Programa es la disminución de vocaciones docentes, reflejada en la competencia académica demostrada por las postulantes. Ello lo atribuyen a la mayor valoración social que han adquirido otras profesiones en los últimos años. Sin embargo, para ellos implica la necesidad de adaptar su modelo formativo a las características de las nuevas estudiantes.

Un segundo desafío es la insatisfactoria integración de los tres componentes de la formación (académico, investigativo, laboral), la cual, si bien forma parte del diseño del Programa, muestra un déficit en la capacidad de las estudiantes de conceptualizar adecuadamente sus experiencias prácticas. Como una estrategia abordarlo, el actual plan de formación, que comenzó a ser implementado el año 2010, constituye un esfuerzo de ajuste para fortalecer el vínculo entre dichas tres áreas.

**INFORME DE VISITA AL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DEL WHEELLOCK COLLEGE, BOSTON, MASSACHUSETTS, ESTADOS UNIDOS.
8-10 agosto de 2011.**

Marcela Pardo (Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE)

Presentación

Esta visita constituyó una expansión de la asesoría prestada por Eleonora Villegas-Reimers, en su calidad de académica de la Escuela de Educación y ex coordinadora del Programa de Educación Inicial del Wheelock College (WC), al proyecto Estándares para la Formación Inicial de Educadoras de Párvulos, encomendado por el Ministerio de Educación al CIAE.

Como parte de su misión, WC está dirigido a la formación de población “diversa”, razón por la cual el 60% de sus estudiantes son la primera generación en acceder a estudios superiores en sus familias, y gran parte de ellos cuenta con débiles destrezas académicas. El interés de este programa radicó en su amplio reconocimiento como uno de los mejores programas de formación de educadoras del nivel inicial de Estados Unidos, siendo uno de los pocos en este país que cuenta con acreditaciones de nivel nacional para la formación de docentes (por ejemplo, National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE; Commonwealth of Massachusetts Department of Education; National Association for the Education of Young Children, NAEYC; Council for Exceptional Children, CEC).

Dentro de este marco, sostuve tres reuniones de trabajo con la Dra. Villegas-Reimers, orientadas a conocer en profundidad el Programa. Cada reunión se caracterizó por el fluido intercambio de preguntas y opiniones, derivando en un explícito interés de la Dra. Villegas-Reimers por colaborar con el proyecto de la Universidad de Chile.

El programa de Educación Inicial del Wheelock College

WC es una universidad privada con una misión pública: formar profesionales para crear un mundo más seguro, protector y justo para los niños y sus familias. Casi la totalidad de los programas que imparte esta universidad se relacionan con la formación docente.

El programa de pregrado de formación de educadoras del nivel inicial (para niños entre 0 y 5 años) está alojado en la Escuela de Educación. Se trata de un programa de 4 años denominado Early Childhood Education. Éste ofrece dos menciones. La primera se concentra en niños de 4 y 5 años (Pre-school-Kindergarten). La segunda, en niños entre 0 y 3 años (Infant-Toddler). El Programa admite aproximadamente 120 estudiantes por año. Sus características principales son:

- ***Plan común y formación especializada.***

El Programa comienza con un plan de formación general, común a todos los programas de pregrado, orientado a dotar a las estudiantes con habilidades profesionales genéricas: desarrollo del pensamiento crítico, aplicación del conocimiento disciplinar, desarrollo de habilidades comunicativas, formulación de problemas académicos y uso del método científico, entre otras. Este plan común tiene lugar durante todo el primer año de formación y parte del segundo.

El plan de formación especializada se enfoca en la educación de la primera infancia. A modo de ejemplo, algunos de sus cursos son: Matemáticas iniciales, Principios de la Educación Inicial, Alfabetización Inicial, Significado y desarrollo del juego, Evaluación de niños pequeños, Trabajo pedagógico con la familia. Como parte de su orientación hacia la profesionalización de la docencia, WC concentra parte importante de este plan en la profundización de conocimientos disciplinares.

- ***Formación práctica.***

Además de los cursos lectivos, este Programa incluye un fuerte componente de formación práctica. Las experiencias prácticas tienen lugar a lo largo de toda la carrera y comienzan el primer semestre, en un modelo que va incrementando el tiempo de dedicado a estas experiencias como las responsabilidades asignadas a las estudiantes en estas experiencias. Todas estas experiencias se desarrollan con niños de 0-5 años y tienen lugar en escuelas públicas de las ciudades cercanas a WC.

Así, en el primer año de formación, las experiencias prácticas se remiten a la observación de actividades educativas, por 3 horas cada semana. Estas experiencias se realizan bajo la supervisión de la mentora del centro educativo. El segundo año, las estudiantes aplican con los niños lo aprendido en los cursos lectivos en situaciones puntuales. El tercer y cuarto años, por 2 ó 3 semestres en total, las estudiantes permanecen en los centros de práctica durante toda la jornada escolar, siendo responsable de diseñar y conducir, durante una semana al final de cada semestre (denominada “semana del liderazgo”), el curso en el que participa, bajo la supervisión de su mentora. Formación lectiva continúa en esta fase, en horario vespertino.

WC selecciona con gran meticulosidad sus centros de práctica, buscando combinar dos criterios frecuentemente que reconocen como difíciles de compatibilizar: la localización en áreas urbanas donde reside población en pobreza y las buenas prácticas educativas que allí se desarrollan. El centro de práctica se selecciona luego de haber identificado en él una educadora destacada por sus buenas prácticas pedagógicas, a quien se invita para asumir el rol de mentora. Las mentoras reciben un voucher intercambiable por cursos de desarrollo profesional en WC. Si estos mentores no pueden o no desear emplearlo, pueden transferirlo a otro maestro de la misma escuela donde trabajan. Los centros educativos no reciben compensaciones por facilitar las prácticas de las estudiantes de WC, si bien con ellos WC establece un acuerdo formal de colaboración. Para asumir el rol de mentora de prácticas, las educadoras requieren al menos 3 años de experiencia y título en el nivel en el que van a asumir este rol.

Los centros de práctica reciben supervisión de WC cinco veces al semestre y una vez al mes se realizan reuniones de coordinación entre ambas instituciones.

La evaluación de las estudiantes en práctica está a cargo tanto de su mentora de aula como de su tutora del WC, quienes se comunican (presencial o digitalmente) al menos cada dos semanas. En caso de dificultades, esta coordinación puede llegar a ser diaria. Para la supervisión de las experiencias prácticas de las estudiantes, el Programa asume a sus docentes el rol de tutores de 5 estudiantes cada semestre.

Las experiencias prácticas son complementadas con seminarios de reflexión entre los tutores y las estudiantes. Las experiencias prácticas se desarrollan bajo la lógica de Co-Teaching Model, de acuerdo con la cual la estudiante es validada como una docente, con el objetivo de fomentar su responsabilidad profesional. Las experiencias prácticas son coordinadas desde una oficina especialmente dedicada a esta función (Field Experience Office), en la cual trabajan 3 personas con dedicación exclusiva. Esta oficina coordina a aproximadamente 50 centros educativos y 100 mentores que participan en esta tarea.

▪ ***Acompañamiento personalizado.***

WC es activa en la búsqueda del fortalecimiento de las habilidades académicas de sus estudiantes, las cuales no son sólidas a su ingreso. Con el fin de identificar las necesidades específicas de sus estudiantes, WC aplica un examen que mide habilidades de lectura y escritura necesarias para el buen desempeño en los estudios y en la vida profesional Wheelock Literacy and Communication Exam (WLCE). La aprobación de este examen es requisito para realizar muchos cursos de formación práctica. WC ofrece cursos remediales de lenguaje y matemáticas, los cuales puede ser requisito de la admisión al Programa. Además, WC pone a disposición de sus estudiantes un departamento que apoya las estudiantes en el desarrollo de habilidades de escritura de mediante talleres, y tutores (Writing Center). Paralelamente, los académicos del Programa acompañan personalmente (one-on-one) a los alumnos de sus respectivas asignaturas, apoyándolos en sus dificultades. Según la Dra. Villegas-Reimers, esta puede ser la clave del éxito del programa formativo de WC.

▪ ***Requisito de graduación.***

Para graduarse, las estudiantes deben diseñar un portafolio que dé cuenta del logro de los estándares de los programas de Educación de WC, los cuales se orientan hacia la promoción de la justicia social, la comprensión de los niños, la comprensión del contenido y de la integración del curriculum, el desarrollo de prácticas que favorezcan el aprendizaje, la evaluación en contextos diversos, la práctica reflexiva y la alianza con la familia. Entre ellas, es crucial la capacidad de las egresadas para desarrollar curriculum, concebida como esencial para la profesión docente.

▪ ***Centro de recursos pedagógicos.***

La formación de educadores en WC es apoyada con un centro de recursos para el aprendizaje que incluye diversos recursos educativos que los educadores deben emplear

con sus estudiantes, por ejemplo, cuentos, mapas, maquetas del cuerpo humano, bloques apilables, rompecabezas, software educativo, entre otros. Este centro incluye también salas de clases donde pueden tener lugar las clases de las distintas asignaturas para mostrar a las estudiantes cómo utilizar pedagógicamente estos recursos.

El cuerpo docente.

El Departamento de Educación Inicial tiene 9 académicos con dedicación exclusiva ó 3/4, además de docentes que enseñan un solo curso o supervisan las experiencias de campo. La mayoría de ellos realiza investigación. Todos los docentes están conectados con el sistema educacional, sea mediante la investigación o mediante la supervisión de experiencias prácticas. El Departamento se reúne en su totalidad con propósitos de coordinación una vez al mes y realiza una jornada de un día de duración una vez al semestre. El cuerpo docente incluye educadores que trabajan para el sistema escolar (Practitioners), quienes dictan un curso, preferentemente aquellos centrados en la didáctica. Su incorporación al Programa no es simple pues no disponen de tiempo para asistir a la mayoría de las reuniones de coordinación del cuerpo docente.

Los desafíos.

Uno de los desafíos más importantes es la selección de buenos centros de práctica. Valorando la importancia de que las estudiantes desarrollen sus prácticas en áreas urbanas donde reside población en pobreza –como reflejo de la misión de WC- esta condición entra en conflicto con la necesidad de ofrecer a las estudiantes espacios en que puedan conocer buenas prácticas educativas. En la realidad, los centros de práctica representan las mejores prácticas existentes en las escuelas urbanas pobres de Boston, sin ser necesariamente excelentes. Un segundo desafío es la necesidad de abordar la formación disciplinar y otras materias relevantes (como la Psicología) desde la perspectiva pedagógica. Dada la escasez de especialistas disciplinares para cada nivel educativo, en la realidad, las asignaturas disciplinarias tienden a carecer de enfoque pedagógico, en detrimento del desarrollo de las competencias requeridas por los educadores.

**INFORME DE VISITA AL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EDUCADORAS DEL NIVEL INICIAL
DE LA UNIVERSIDAD DE WESTERN SYDNEY, AUSTRALIA.
5-9 de septiembre de 2011.**

Marcela Pardo (Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE)

Presentación

Esta visita constituyó una expansión de la asesoría prestada por Christine Woodrow al proyecto Estándares para la Formación Inicial de Educadoras de Párvulos, encomendado por el Ministerio de Educación al CIAE. El interés de este programa radicó en su enfoque sociocultural del currículum para la primera infancia, el cual recoge los avances de la investigación contemporánea sobre desarrollo infantil para incorporarlos en una propuesta pedagógica.

Dentro de este marco, se sostuvo ocho reuniones de trabajo en las que participaron el Decano de la Facultad de Educación, Steve Wilson; la directora del Programa, Leonie Arthur; y alrededor de 15 académicos de la Facultad, en su mayor parte docentes del Programa. Cada reunión se caracterizó por el fluido intercambio de preguntas y opiniones, derivando en un explícito interés de las autoridades y académicos por colaborar con el proyecto de la Universidad de Chile.

Programa de Formación de Educadoras de Párvulos de la Universidad de Western Sydney

La Universidad de Western Sydney (UWS) es una universidad pública que tiene como misión desarrollar actividad académica de nivel internacional, sirviendo a la población nacional, regional, y en particular, a aquella que reside en Western Sydney, caracterizada por su diversidad y vulnerabilidad.

El programa de pregrado de formación de educadoras del nivel inicial (para niños entre 0 y 5 años) está alojado en la Escuela de Educación. Es un programa de mediana selectividad que se denomina Early Childhood Teaching Program. La Escuela de Educación ofrece varias vías para acceder a este título, las cuales ofrecen oportunidades a distintos tipos de postulantes: desertores escolares; técnicos en educación inicial; licenciados (B.A.) y docentes con un título equivalente a 3 años de estudios superiores.

Sus características principales de este Programa son:

▪ **Bachillerato + Magíster**

Para obtener el título de educadoras del nivel inicial en UWS es necesario comenzar los estudios de pregrado a través de un programa de Bachillerato de 3 años y (no habilitante para ejercer la docencia) y continuar con 1,5 ó 2 años adicionales para obtener el grado de Magíster, el cual es habilitante para ejercer la docencia.

UWS ofrece dos programas de Bachillerato conducentes al título de educadora del nivel inicial.

El primero es el Bachillerato en Ciencias Sociales. Este Bachillerato tiene un fuerte énfasis sobre los siguientes temas, para la comprensión de fenómenos complejos:

- Familias y comunidades, incluyendo unidades sobre ciencias sociales, lenguaje y lingüística, humanidades y primera infancia.
- Perspectivas socioculturales, familia, diversidad, alianzas colaborativas.
- Perspectivas contemporáneas sobre alfabetización.
- Perspectivas contemporáneas sobre infancia: derechos del niño.
- Liderazgo y políticas.

El segundo es el Bachillerato en Educación (0-5 años) el cual sólo está disponible a postulantes que cuentan con un título técnico en educación inicial o equivalente. Tiene un marcado énfasis en perspectivas contemporáneas sobre la primera infancia, y sobre lenguaje, lingüística, ciencias sociales y educación.

▪ **Formación práctica**

En la Escuela de Educación, la formación práctica de las estudiantes tiene lugar en el sistema de escuelas públicas de Sydney y en algunas áreas rurales cercanas. Los estudiantes tienen experiencias prácticas una o dos veces cada año. Las primeras experiencias prácticas comienzan en las primeras etapas de la formación, las cuales conducen a un período de tres o cuatro semanas completas destinados a la formación práctica.

Los centros de práctica son seleccionados de acuerdo con altos estándares establecidos por el New South Wales Instituto de Profesores, y para el caso del programa de Educación Inicial, del departamento de Servicios Comunitarios. Las mentoras que participan en el Programa reciben un estipendio como compensación.

Las experiencias prácticas son acompañadas por un mentor en el centro educativo y apoyadas por un equipo de profesionales del Programa con amplia experiencia.

Las experiencias prácticas son complementadas por talleres de reflexión para analizarlos.

Las experiencias prácticas son coordinadas desde una oficina especialmente dedicada a esta función. Esta oficina coordina a aproximadamente 100 centros educativos.

▪ **Estrategias de retención de estudiantes**

Atendiendo al hecho de que gran parte de la población estudiantil de la Escuela de Educación enfrenta sus estudios con dificultades derivadas de sus condiciones socioeconómicas y culturales, el Programa desarrolla estrategias para retenerlos.

Estas estrategias incluyen actividades como las siguientes:

- Transición a los estudios universitarios. Taller que se realiza antes del inicio del año académico.
- Guías de aprendizaje para todas las unidades. Establece explícitamente los criterios de evaluación, define estándares, proporciona ejemplos.
- Apoyo a la alfabetización académica (bibliográfica y digital), a partir de las unidades de aprendizaje durante el primer año.

- Talleres adicionales para los estudiantes que han sido identificado en necesidad de apoyo adicional.

▪ **Visión teórica compleja sobre la educación de la primera infancia**

El diseño del Programa está basado en el estado del arte sobre educación inicial, enfoques contemporáneos al curriculum en educación inicial y nuevas tecnologías. Específicamente, se caracteriza por enfocarse en el niño dentro del contexto de su familia y la comunidad, por un enfoque al curriculum centrado en las fortalezas de los niños, por su énfasis en la diversidad, "la inclusión y la multiliteracidad. De acuerdo con ello, el Programa promueve que sus estudiantes adquieran una visión teóricamente compleja sobre la educación de la primera infancia, de la cual debiesen derivar orientaciones para su quehacer como Educadoras.

Cuerpo docente.

El cuerpo docente del Programa está integrado por aproximadamente 12 académicos a tiempo completo o media jornada. Todos ellos realizan investigación sobre áreas relevantes a la educación inicial, si bien pocos de ellos realizan investigación pedagógica. Algunos pocos miembros del cuerpo docente se desempeñan en el sistema educativo (3-10, dependiendo del año), asumiendo funciones específicas en el Programa, como la supervisión de las experiencias prácticas.

Formación continua

El Programa ofrece a sus egresadas de los programas de Bachillerato la posibilidad de continuar hacia el grado de Magíster directamente, es decir, sin tener que presentar una postulación, a condición de que lo hagan dentro de los dos años inmediatamente posteriores a la obtención del grado de Bachiller. Así también, las estudiantes que acceden por esta vía al programa de Magíster pueden obtener como beneficio la realización de este último programa en menor tiempo, ahorrándose un semestre de estudios.

Los desafíos.

El Programa enfrenta tres desafíos principales. El primero de ellos tiene que ver con las insuficiencias de la formación práctica. Ellas derivan por un lado, de la escasez de fondos para financiar tiempos de experiencias de campo más prolongados. Por otro lado, de periódicos incumplimientos de parte del sistema educativo para asegurarles la disponibilidad de centros de práctica para todas las estudiantes cada semestre.

El segundo desafío deriva del enfoque teórico que sustenta el Programa. Sustentado en una visión compleja de la realidad social y de la educación de la primera infancia, resulta difícil de ser cabalmente comprendido por la mayoría de las estudiantes.

El tercer desafío deriva del diseño que favorece la continuación de estudios de las egresadas de los programas de Bachillerato hacia el Programa de Magíster. Dado que entre los incentivos se ofrece reducir el tiempo de estudios de este último programa, enfrentan el dilema de definir el nivel de profundidad de los cursos que pueden ser convalidados.

VISITA A UNIVERSIDADES AUSTRALIANAS

12–16 de septiembre, 2011

Rosa Devés (Prorectora), Leonora Reyes (Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades) y Leonor Varas (Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas y CIAE)

El propósito de la visita fue conocer en profundidad los programas de formación de profesores en todos sus niveles, la investigación y el postgrado en el campo de la educación. Las instituciones visitadas fueron Monash University, University of Melbourne y University of Queensland, Brisbane. La visita se programó considerando el intercambio previo con las Universidades de Monash (visita a Chile del Dr. Graham Parr) y de Queensland (intercambio a nivel de postgrado). El acercamiento a la Universidad de Melbourne, desde la perspectiva de la educación, fue inédito para la Universidad de Chile.

I Monash University **12/ 09/2011**

1. Características de la institución

La Facultad de Educación de la Universidad de Monash tiene una reputación nacional e internacional por su excelencia en la formación e investigación. Se ofrece una gran variedad de programas que responden a las necesidades de la comunidad internacional y local, los cuales producen graduados que lideran la práctica profesional, el debate público, la generación de política y el impacto sobre la comunidad. Bajo el liderazgo del Profesor John Loughran la facultad está enfocada en el aprendizaje y el desarrollo de personas de todas las edades. Asimismo, la facultad, con 3.000 estudiantes, 300 de los cuales son internacionales, es reconocida por su originalidad y rigor.

2. Descripción de la visita

La visita fue organizada en interacción con Graham Parr, profesor visitante en la Universidad de Chile en el marco del proyecto Mecesup y con el Dr. Eugene Sebastian, Director de Strategy & Planning, Office of the Deputy Vice-Chancellor (Global Engagement).

Programa:

Actividad 1: Visita al Sir John Monash Science School.
Mr Greg Lancaster.

Actividad 2: Visión general de la Facultad de Educación y líneas prioritarias de investigación.

Professor John Loughran, Dean, Faculty of Education, Dr. Marc Pruyn, Dr. David Zyngier, Dr. Wee Tiong Seah y Dr. Judy Williams

Actividad 3: Programas de postgrado

Associate Professor Helen Forgasz, Associate Dean, Clayton

Actividad 4: Programas de vinculación con el medio y educación en ciencias

Mrs Robyne Bowering

2.1. Formación de profesores e investigación

A continuación se recogen opiniones vertidas en la discusión con el decano John Loughran y un grupo de investigadores de la Facultad de Educación.

Es muy importante modelar la enseñanza y comprender que las preocupaciones e intereses de los alumnos van cambiando y que los programas de formación deben ir modificándose junto con ellos. Se debe realizar un esfuerzo por conocer a los alumnos y entender sus interacciones sociales. Lo que se enseña a los profesores es la “disciplina de la enseñanza”. Para construir programas de calidad es recomendable empezar con un tamaño pequeño que involucre colaboración desde el comienzo. Las clases pueden hacerse entre pares de profesores como una forma de fomentar la cultura de la colaboración. Los docentes deben ser personas experimentadas en el trabajo con jóvenes y además tienen que tener claro cuáles son las expectativas de la academia que involucra la investigación además de la enseñanza. En la Universidad de Monash todos los profesores son investigadores, ya que si no se establece esa exigencia se corre el peligro de generar una facultad de segundo nivel. Los profesores deben aprender a sentirse cómodos con la incertidumbre.

No resulta conveniente separar excesivamente la formación de los profesores según grupos etarios de los alumnos que harán las clases porque hay algunos problemas que son generales y aplican a todos los niveles, por ejemplo: ¿qué es ser un profesor? ¿Cómo se enseña? ¿Cómo se enseña una determinada materia?

Los profesores de enseñanza básica aprenden las materias al mismo tiempo que incorporan la manera de enseñarlas. La formación vinculada al arte es transversal y todos los profesores de primaria tienen habilidades especiales respecto a cómo incluir el arte en la sala de clases. También existen profesores con doble grado que realizan un grado de bachiller en la disciplina y en la pedagogía.

Existe colaboración con otras facultades, tanto a nivel de investigación como en la formación de profesores de secundaria. Los docentes de secundaria adquieren su formación disciplinaria en las facultades donde se cultiva la disciplina y su formación se

está ampliando a dos años para llevarla a un *Master of Teaching*. Esto posiblemente disminuirá el interés en los máster actuales y deberán reorientarse a temas más específicos como, por ejemplo: educación especial, educación para la infancia temprana y liderazgo.

Actualmente, los máster tienen niveles altos de deserción porque quienes los inician no tienen claro el alto compromiso que demandan en investigación. Los estudiantes de doctorado son, generalmente, estudiantes internacionales que están dispuestos a realizar un gran esfuerzo. De hecho, el 75% de ellos son extranjeros.

Prácticas

Las prácticas tienen una duración de 10 semanas distribuidas en dos periodos de cinco semanas (uno en cada semestre) en distintos colegios. Los profesores de los recintos educativos son socios (*partners*) y hay un encargado de establecer una relación con el colegio al cual se le retribuye por estudiante. Los alumnos no pueden estar solos en clase y, en general, no envían personas a visitar los colegios, confían en el sujeto y en el profesor que los recibe. Si surge algún problema, entonces se hacen presentes, tantas veces como sea necesario. El reporte de desempeño del alumno lo hace el profesor del colegio. Se realizan workshops antes y después de la práctica.

Investigación

En la Universidad de Monash se realiza abundante investigación relacionada a la práctica docente y vinculada al contexto de la escuela. Algunas líneas de investigación sobre las que se discutió fueron: educación de profesores y la base de conocimiento que sustenta la práctica de “enseñar a enseñar”, desarrollando comprensión sobre cómo se aprende, los por qué y cómo relacionados a los profesores reflexivos (John Loughran); educación y justicia social, multiculturalismo (Marc Pruyn); pedagogía para involucrar a niños que viene en comunidades con desventajas (David Zyngier); valores y educación matemática (Wee Tiong Seah); aprendizaje profesional de profesores (Judy Williams).

Sir John Monash Science School

El Sir John Monash Science School es el primer colegio secundario de Victoria que se especializa en Ciencia, Matemáticas y Tecnologías asociadas. El colegio se inició en 2010 a través de una alianza con la Universidad de Monash, caracterizándose por promover el trabajo cooperativo, tanto a nivel de profesores como de alumnos. El colegio recibe especial atención de la comunidad científica y educativa de Monash y se distingue por un diseño arquitectónico de espacios abiertos (“sin paredes”) que facilita y potencia la interacción. Los estudiantes trabajan en clases de 50 alumnos con dos profesores que se constituyen como equipo (“*team work*” o “*agile learning*”). La metodología de enseñanza está basada en la indagación y el currículum innovativo es co-diseñado con los profesores de la Universidad de Monash e informado (mediante) la investigación?

2.2. Proyecto de Tecnología (formación y vinculación con el medio)

El proyecto que se ha ejecutado por 20 años es una alianza entre la Facultad de Educación y la Facultad de Ingeniería. Consiste en un curso electivo a través del cual los alumnos de ingeniería desarrollan las competencias blandas relacionadas con su profesión. Los estudiantes apoyan a los colegios en la implementación de actividades en el ámbito de la tecnología mientras que, al mismo tiempo, desarrollan capacidades de comunicación, pensamiento crítico y liderazgo.

II University of Melbourne

13/ 09/ 2011

1. Descripción de la visita

La visita, coordinada por Tim Brabazon, Manager-Strategy & Planning, contempló conversaciones estratégicas con las más altas autoridades del Graduate School of Education, en particular un análisis en profundidad con su decano sobre cómo desarrollar programas de formación de profesores de calidad.

Programa:

Actividad 1: Características de Master of Teaching y estrategias de cambio en el Graduate School of Education.

Tim Brabazon, Manager - Strategy & Planning.

Field Rickards, Dean of the Graduate School of Education

Actividad 2: Desafíos de la formación de Profesores de Calidad. Capacidades de la GSE en investigación.

Professor Stephen Dinham, Chair of Teacher Education and Director of Learning and Teaching

Dr. Vicky Steinle, Lecturer in Mathematics Education

Ms Catherine Reid, Practicum Coordinator

Actividad 3: Programas de Postgrado y de Educación Continua

Professor John Polesel, Postgraduate Studies

Actividad 4: Programas pro-equidad en la Universidad de Queensland

Dr Ann Stewart, Director of The Equity Office

1. Formación de profesores

La formación de profesores en la Universidad de Melbourne se realiza a través de un postgrado certificado como *Master of Teaching*. La universidad está evolucionando a tener sólo seis grados básicos a nivel de Bachelor y toda la formación profesional en el

postgrado. Los grados de bachiller son: Arts, Biomedicine, Commerce, Environment, Music y Science. Educación se inscribe en ese modelo. El 20% de la formación debe provenir de un área distinta de la principal. Posteriormente realizan dos años profesionales.

El Prof. Field Rickarts, Decano de la Graduate School of Education, es de formación PhD en Auditory Neuroscience. Desarrolló un test para evaluar la audición en infantes y después de 15 años se vinculó con la educación (en el año 1999). Asumió como decano hace siete años. La universidad está experimentando profundos cambios desde hace seis años. Melbourne ocupa el lugar 40 en el ranking de Universidades a nivel mundial y su modelo educativo implica formación en conocimiento general así como en especialidad. Por ello han establecido el bachillerato antes de la formación específica profesional. Esta transformación comenzó hace cuatro años.

Perfil de los estudiantes de educación

El 30% de los estudiantes viene del *Bachelor* y el 70% ha realizado una actividad previa. El promedio de edad es 28 años. Los estudiantes están muy comprometidos con la educación. El grado de satisfacción es muy alto (alrededor del 90%), mientras que el grado de satisfacción con respecto a la formación de profesores en Australia alcanza el 40%. Tienen programas en educación temprana, primaria y secundaria. Antes de diseñarlo visitaron las mejores experiencias en Estados Unidos. El desafío que se propusieron fue generar un programa de excelencia (equivalente al de Stanford) pero de escala mayor.

Características del Master of Teaching

La formación está fundada en la conexión entre la teoría y la práctica. El programa se modela en la formación clínica. La matrícula es de 250 en primaria, 80 en educación temprana y 650 en secundaria. Se ha identificado que al momento de elegir un programa los intereses de las personas están centrados en tres aspectos: tiempo, costo y calidad. Por eso han procurado que después del primer año ya estén trabajando, de tal manera que el segundo sirve de inducción. Utilizan 40 colegios de práctica en distintos lugares de Victoria. Se cancela la mitad del salario de un profesor encargado de prácticas (*teaching fellow*) en la escuela, transfiriendo los recursos al colegio. Este encargado de prácticas trabaja para el colegio y se conecta con un *clinical specialist* en la universidad (que tiene un Master o PhD). Cada *clinical specialist* trabaja con 25 estudiantes del *Master of Teaching*. Existen 25 estudiantes por cada colegio base.

Los practicantes son participantes activos, no observadores. En el 2008 tenían 27 colegios, ahora son 40 en coordinación con el gobierno. Han logrado reunir financiamiento significativo combinando aportes del Estado, colegios católicos y universidad.

Durante la práctica los estudiantes se focalizan en un solo aprendiz o alumno del colegio, evaluándose en tres materias centrales: contexto social y profesional; lenguaje y enseñanza; aprendices, enseñanza y pedagogía. Todos los másters tienen estas tres perspectivas. En la práctica el alumno universitario debe recoger evidencia para entender lo que el aprendiz sabe y llevarlo al próximo paso. Se ejercita el pensamiento compartido

(*shared thinking*) del colegio y la universidad con el propósito es desarrollar profesores efectivos.

El cambio ha sido tan demandante sobre los académicos que la investigación se ha visto afectada, por lo cual actualmente se está asegurando que las personas tengan suficiente tiempo para hacer sus estudios. Se espera que los académicos realicen investigación, docencia y trabajo clínico. Debido a que los estudios de postgrado eran financiados por los estudiantes, fue necesario hacer *lobby* para contar con un sistema pagado parcialmente por el gobierno. Actualmente gastan 5.000 dólares por alumno, 3.000 en la universidad y 2.000 en el colegio. En el presente estos recursos provienen del gobierno y en el futuro se exigirá, desde la Graduate School of Education, que la universidad aporte los mismos recursos que se colocan en otras carreras relacionadas con la práctica tutorial.

Los profesores de secundaria asisten a un colegio por semestre. En el examen de práctica clínica el alumno tiene que demostrar lo que hizo y lo que logró.

Para el desarrollo de una nueva iniciativa en educación lo primero es construir la fuerza que moverá el sistema y decidir quiénes serán las 15 personas que conducirán el cambio. La educación tiene que ver con preguntas significativas y con cambiar vidas, por ello se hace necesario encontrar a la gente que puede pensar distinto. Lo fundamental es el trinomio teoría, investigación y práctica.

De acuerdo al AQF (Australian Qualification Framework) todos los grados deberán tener una experiencia de investigación, justamente para construir capacidades en este ámbito. Cada programa tendrá una vertiente de investigación opcional.

A través de la investigación los profesores deben reflexionar sobre su experiencia y conectar a las personas con los estándares esperados. Se definen cuatro niveles: *provisional registration, full registration, highly accomplished y lead level*.

University of Queensland **14 – 16/09/ 2011**

1. Descripción de la visita

La visita a la Universidad de Queensland se realizó al más alto nivel, incluyendo la firma de un MOU entre las dos universidades. Además de una profunda inmersión en temas de educación, abordó una visión general del plantel y de los distintos ámbitos de potencial colaboración con la Universidad de Chile. Por la extensión de los temas abordados y el alto número de entrevistas sostenidas, aquí sólo se mencionan las actividades más relevantes para el ámbito de la educación. Para el programa completo, ver anexo.

Programa.

Actividad 1: Introducción al área de educación en la Universidad de Queensland.
Professor Robyn Guillies, Deputy Head of School of Education
Associate Professor, Annemaree Carroll

Actividad 2: Visita a Bremer High School, centro de investigación y práctica de la Universidad de Queensland.

Actividad 3: Análisis en profundidad de las metas y desafíos del School of Education y las estrategias de desarrollo en las áreas de formación, investigación y vinculación con el medio.
Professor David de Vaus, Executive Dean, Faculty of Social and Behavioural Sciences
Associate Professor Julie Duck, Associate Dean of the Faculty of Social and Behavioural Sciences

Prof. Merrilyn Goos, Director of Teaching and Educational Development Institute
Mr Joe Mclean, Group Manager, Technology Commercialisation, Uniquest
Dr Sue Monck, School of Education (Language)

Actividad 4: Investigación en Educación en la Universidad de Queensland
Prof. Robyn Gillies
Prof. Bob Lingard
Associate Prof. Karen Moni
Associate Prof. Annemaree Carroll
Dr. Katie Makar

Actividad 5: Formación inicial de profesores y educación continua.
Dr Kerry McCluskey
Dr Shelley Dole
Dr Mary McMahan
Dr Kaye Eldrige
Prof. Robyn Gillies

1.1. Características de la Escuela de Educación

La Escuela de Educación está inserta en la Faculty of Social and Behavioural Sciences que comprende, asimismo, las escuelas de Periodismo y Comunicación; Estudios Políticos e Internacionales; Psicología; Ciencias Sociales; Trabajo Social y Servicios Humanos. UQ obtiene el 60% de los proyectos del Australian Research Council y es el grupo más productivo en investigación en educación. De hecho, son apenas 30 académicos pero todos son muy prestigiosos.

Forman una sólida comunidad de investigación y educación, con gran fortaleza en investigación asociada al aprendizaje. Tiene 1.300 alumnos a nivel de formación de profesores y 330 estudiantes graduados. Muchos de ellos han optado por un cambio de carrera, debido a lo cual no todos provienen directamente del colegio.

Entre las características de la formación de profesores se puede mencionar un currículum basado en evidencia y un practicum (muy fuertemente apoyado). Cooperan con profesores en ejercicio que asisten en forma *part-time*.

Hasta el año 2000 sólo tenían un Graduate Program Diploma en secundaria. Según explican, incorporaron programas de *undergraduate* porque el gobierno estaba entregando financiamiento para los profesores que se interesaban por la pedagogía. Así iniciaron la escuela con la formación a nivel de graduado y secundaria. Recién hace tres años comenzaron en primaria. Los alumnos deben estudiar cuatro años para obtener dos grados de bachelor (doble grado).

Todos los profesores de la facultad (30 académicos) realizan docencia e investigación y el 47% están dedicados al postgrado. Consideran de gran importancia que quienes investigan también sean quienes enseñan. El modelamiento es muy importante.

Los desafíos actuales de la escuela de educación son: diversificar el financiamiento, fortalecer el trabajo en equipo, incrementar la colaboración internacional, inducir a los jóvenes hacia la investigación y apoyar el desarrollo de sus carreras. También es muy relevante diversificar las líneas de investigación y continuar fortaleciendo la base de investigación. No están enfocados a la cantidad sino a la calidad y el desafío no se centra en el tamaño, sino en la excelencia.

Cursos de metodología:

Están rompiendo la separación entre lo cuali y cuantitativo para generar cursos cuali-cuanti en dos niveles. La pregunta guía en el nivel más bajo es: qué se ha hecho y en el más alto: cómo se hace.

Respecto a la relación con el medio, mantienen proyectos con distintas agencias lo que les otorga competencias, generándoles, a la vez, oportunidades de trabajo en estos organismos.

Han sido capaces de gestar desde la investigación programas que hoy son comercializados y que representan ingresos importantes para la universidad. Entre ellos se encuentra el PPP (*Positive Parenting Programme*).

En 1998 desarrollaron un programa de investigación en "*Literacy y Young Adults with Disabilities*", a partir del cual se desarrolló uno para adultos jóvenes con discapacidad intelectual. Este programa de enseñanza fue evaluado generándose materiales que también representan un negocio y que aportan financiamiento para realizar más investigación.

Programas de Desarrollo Profesional

La Escuela de Educación participa muy activamente en programas de desarrollo profesional. Uno de los cursos más relevantes es “*Leading Curriculum Change*” formado por 12 módulos, el cual prepara a los profesores para enfrentar el nuevo currículum.

Es un curso *on-line* que estimula el trabajo en comunidad pudiendo obtenerse un “*Certificate of Completion*” o, en caso de someterse a una evaluación, créditos que son reconocidos en otros programas que podrían cursar posteriormente en la escuela. Para impartir estos cursos están vinculados al Centre for Professional Learning de la universidad que les ha facilitado la plataforma. Actualmente, están formando 2.000 profesores en esta modalidad.

Características del Programa de formación de Profesores de Secundaria

Puede realizarse a través de un programa de doble grado o bien en modalidad graduada. En el caso del doble grado las especialidades (cuatro años) son: Ciencias, Artes, Artes Creativas y Música. Además, todos deben cursar ocho cursos de educación. La modalidad graduada tiene los mismos ocho cursos de educación que se realizan en un año. Es en este punto donde los alumnos de ambos programas convergen.

Prácticas

Los ocho cursos de educación incluyen 10 días de trabajo en la comunidad y cinco días de práctica. Asimismo, los alumnos realizan 15 semanas de prácticas que se desglosan en dos periodos: uno de siete semanas y otro con cuatro semanas de práctica y cuatro semanas de internado, en el cual gozan de mayor autonomía. Tiene un equipo de aproximadamente ocho profesores que visitan a los alumnos en el periodo de las prácticas (*practicum facilitators*). Los *practicum facilitators* son directores retirados o profesores jubilados. Sólo cuando hay un problema, a los que están atentos, va un profesor de la universidad al colegio. Le dan mucha importancia al *practicum* porque se considera que hace una gran diferencia y si bien mantener una práctica de calidad representa un alto costo, la experiencia muestra que es fundamental.

Las prácticas se realizan en colegios en cualquier lugar de Queensland, los cuales escogen al profesor que hará la supervisión, decisión que es adoptada por el director. Se preocupan de apoyar a los estudiantes de pedagogía (*preservice teachers*) y también al profesor guía del colegio. Existe un encargado de ubicar a los estudiantes en los colegios, que trata de potenciar las relaciones más adecuadas posibles. Asimismo, están desarrollando módulos para ayudar a los profesores en el mentoring.

Características del Programa de Formación de Profesores de Primaria y Middle Years

Es un programa nuevo que empezó hace tres años y que todavía no ha graduado ningún alumno.

Tiene cuatro cursos electivos que sirven como especialización disciplinaria. Alternativamente pueden cursarlos en distintas áreas para una formación más general. Se destacan por su calidad: Educación Física y Música. Los alumnos con mejores logros

académicos (*Higher GPA students*) tienen la opción de realizar un “*honors*” que los prepara para la formación de postgrado. Demora los mismos cuatro años pero les reconoce una preparación especial.

Todos los alumnos del programa se enfocan en investigación durante el cuarto año pero en el caso de los “*honors*” este componente está aún más enfatizado.

Profesores para enseñar a nivel de *Middle Years*. Los estudiantes se especializan en algún área del conocimiento y si bien los cuatro electivos están más limitados, tienen que elegir entre matemáticas, lenguaje y otras disciplinas relevantes a ese nivel. Por ejemplo: lenguaje y matemáticas; estudios aborígenes; necesidades especiales; multiculturalidad y diversidad; psicología de la educación; niños en riesgo y desarrollo humano.

A nivel de máster se imparten dos programas: Master of Educational Studies y un Master of Educational Studies Advanced. Los estudios se desarrollan en dos años y se puede elegir entre una amplia variedad de cursos que se ofrecen en modalidad *on line* o presencial. La mayor parte de los alumnos son profesores de tiempo completo. El tercer camino es la investigación, para el cual el programa incluye electivos en métodos y proyectos.

INFORME VISITA MICHIGAN STATE UNIVERSITY

14 y 15 septiembre 2011

Patricio Felmer (Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas); Carlos Ossa (Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades) y Carmen Sotomayor, (Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE).

Presentación

Durante dos días nos entrevistamos con diferentes académicos del College de Educación de Michigan State University (MSU) con el objetivo de conocer la experiencia de formación de profesores e identificar fortalezas y vínculos entre estos procesos y la investigación educacional que desarrolla esta Universidad. Las entrevistas, de 45 minutos cada una consistieron, grosso modo, en: una breve presentación nuestra y del desafío de la Universidad de Chile en educación, una explicación de los entrevistados del trabajo que ellos realizan, y preguntas. En total nos entrevistamos con 14 personas, que abarcaron desde los directivos máximos del College hasta académicos que coordinan las prácticas en los niveles de primaria y secundaria (Ver descripción en punto 7). A continuación, presentamos una síntesis de los principales tópicos que surgen de estas conversaciones.

1. Estructura y financiamiento

El College cuenta con aproximadamente 1.500 estudiantes de pregrado en las carreras de educación primaria, educación secundaria y educación especial. Esta última incluye cohortes de estudiantes cuyos énfasis de preparación son la educación urbana (para trabajar con sectores vulnerables de la población, particularmente en Detroit) y en la educación global (para la comprensión del mundo interconectado y las distintas miradas acerca de la educación que hay en el mundo, que le permitan a estos profesores tener una mirada amplia del fenómeno de la multiculturalidad.), cuestión que será explicada en el punto 6 de este informe.

La Facultad recibe más alumnos que los que necesita el Estado de Michigan. Por esto, una importante proporción de sus egresados encuentra trabajo en otros estados e incluso fuera del país.

Tienen un cuerpo académico ("Faculties") de 40 profesores a los que se agregan 75 profesionales y 300 estudiantes de doctorado. Estos últimos cumplen importantes tareas como asistentes de investigación, asistentes de docencia o coordinadores de práctica.

La Facultad está compuesta por tres departamentos: formación de profesores, kinesiología (formación de profesores de educación física y especializaciones asociadas) y el departamento de Minor in Educational Studies, para quienes están en año 1 y 2 de la

formación general del College (llamados “freshmen” los de primer año y “sophomores”, los de segundo).

Los distintos programas del College deben cumplir con los estándares fijados por el Estado de Michigan para la formación de profesores, ya que al ser una universidad pública, es financiada por éste (se estima que el financiamiento estatal de esta universidad asciende al 19% de su gasto). El ministerio de educación revisa los programas de la Universidad aproximadamente cada 10 años y los acredita.

En cuanto al financiamiento interno, aproximadamente un 50% proviene del pago de los estudiantes y un 50%, de fondos que obtienen los académicos para investigación o servicios. Además, cuentan con donaciones, principalmente, para infraestructura.

2. Relación estrecha entre docencia e investigación

Relacionado con lo anterior, un aspecto central en la organización del cuerpo académico es que todos, sin excepción, deben realizar docencia e investigación. Para ello, la Universidad les exige dar dos cursos por semestre y realizar investigación y publicar. Si un profesor ha obtenido fondos para un proyecto de mayor alcance en investigación o servicio, podría por ejemplo enseñar solo un curso. En otras palabras, si bien existe cierta flexibilidad, es obligatorio realizar ambas funciones. Para MSU es muy importante que la docencia y la investigación estén entrelazadas. No es que los docentes enseñen necesariamente sobre las investigaciones que desarrollan, pero su propuesta de formación de profesores está basada en la investigación. Al respecto, un gran estudio que dirigió Robert Floden (actual decano interino) “Teaching for a new era” fue la base de cambios curriculares importantes en el College de Educación.

Una cuestión que aparece interesante para este propósito, es la disposición arquitectónica del edificio relativamente nuevo del College de Education (Eriksson Hall), que permite que en cada piso haya espacios de encuentro con mesas y sillas dispuestas frente a las oficinas de los académicos, las que se ubican alrededor de este espacio, en vez del tradicional pasillo o corredor con puertas de oficinas. Es común ver a los académicos y staff trabajar con las puertas de las oficinas abiertas, y observar que hay interacción entre ellos de manera natural en estos espacios comunes. Consultada la autoridad de la Facultad, nos confirma que al diseñar el edificio, ésta fue una medida *ex profeso*.

3. Formación centrada en los contenidos y en la práctica

Todos los entrevistados coinciden en que la fortaleza de la formación de profesores en MSU es la centralidad que otorgan a la enseñanza de los contenidos disciplinarios y la conexión de éstos con la práctica. También afirman con mucha fuerza la formación de cinco años (esto en relación a una tendencia en EEUU que buscaría acortar la formación de profesores).

Lo anterior se materializa de la siguiente forma. Por una parte, todos los estudiantes del College de Educación (tanto los de primaria, como secundaria) realizan durante los dos primeros años su formación disciplinar en los distintos Colleges disciplinarios de la Universidad. También podrían tomar algunos cursos generales en el College de Educación, como: educación, psicología y desarrollo o educación para la equidad y la justicia, pero éstos son cursos abiertos a cualquier alumno de la universidad.

Luego, sólo a partir del tercer año, los estudiantes que van a ser profesores deben tomar cursos en el College y realizar articuladamente sus experiencias de práctica en los colegios. Estos tres años están muy bien definidos por el programa de formación y existe una progresión muy cuidada en el trabajo práctico de los estudiantes, que incluso reciben un nombre especial, según el año que cursan: “juniors” (estudiantes de tercer año), “seniors” (cuarto año) e “interns” (quinto año).

La práctica en el tercer año es de 4 horas y consiste en trabajar con un solo alumno de manera individual (modelo “uno a uno”). Se debe planificar actividades curriculares específicas, implementarlas y evaluarlas. El propósito es que los estudiantes en formación tengan una experiencia de enseñanza y aprendizaje en profundidad.

La práctica del cuarto año es de 12 horas semanales y consiste en observar las clases de su mentor en cada materia y luego planificar con él una unidad completa, implementarla y evaluarla en el grupo curso. Tanto en primaria como en secundaria, los estudiantes van a observar a los mentores a sus salas, ya que éstos tienen salas permanentes, focalizándose en algunas clases, que están previamente definidas. El interno sigue al mentor, lo observa y hace algunas clases que ha planificado con él.

La práctica del quinto año es de 24 horas semanales, se denomina “internado” y consiste en trabajar durante todo el año con un grupo curso, acompañado por su mentor. Sólo un día por semana los estudiantes vienen a la universidad. El internado es el momento privilegiado para que los estudiantes puedan relacionar lo que han aprendido con la enseñanza en el aula.

Es interesante señalar que esta modalidad de internado es propia de esta universidad, pues la competencia entrega la certificación para enseñar al terminar el cuarto año. MSU asegura que un egresado de su universidad puede acceder a la vida laboral equipado correctamente sólo después del quinto año, lo que además le permite iniciar estudios de magíster en educación, que puede completar online.

Los cursos que deben tomar los estudiantes, en paralelo a sus prácticas, son siempre dos por semestre. En el caso de secundaria, uno es de metodología (planificación de unidades, incluida su evaluación) y otro es profesional (su rol como profesor, gestión de la clase, aspectos legales). Los estudiantes contrastan lo que han visto en ambos cursos en los distintos momentos de sus prácticas.

En el caso de primaria, la formación está centrada sólo en cuatro disciplinas: literacy, matemática, estudios sociales y ciencias. Las áreas de artes visuales, música y educación física son impartidas por profesores especialistas que pueden hacer clases en cualquier nivel de la enseñanza: primaria o secundaria. Estos profesores son formados en otros departamentos del College.

Los estudiantes deben tomar dos cursos cada semestre: literacy y matemática en el primero, y ciencias y estudios sociales, en el segundo. Estos cursos abordan la planificación, metodologías de enseñanza y evaluación en cada una de las áreas disciplinarias, lo que se va articulando y contrastando con las prácticas durante cada año.

4. La organización de los mentores, coordinadores de práctica y estudiantes

Cada estudiante en práctica está a cargo de un profesor guía (“mentor”), profesor en ejercicio destacado que ha sido seleccionado con mucho cuidado por la universidad. No siempre es fácil encontrarlos, sin embargo los mentores en general están dispuestos a hacer este trabajo. Señalan los entrevistados que muchos de ellos han sido formados en MSU, tienen una lealtad hacia la institución y quieren colaborar en la formación de profesores. Son pagados por la universidad, pero módicamente.

De la misma manera, las escuelas primarias y secundarias que acogen a los estudiantes de educación de MSU hacen lobby para poder recibir alumnos de esta universidad en sus establecimientos, por el prestigio que ésta tiene y por la calidad de los estudiantes que forman.

Es política del College que los estudiantes deben adaptarse al enfoque pedagógico de la escuela y, en general, a los requerimientos del sistema escolar. Tal vez por ello es que no se menciona que existan conflictos, sólo algunos de horario.

Los coordinadores de práctica son una figura también muy relevante, porque son ellos los que están a cargo de coordinar a los profesores mentores y a los estudiantes en práctica. Cada coordinador de práctica tiene a su cargo aproximadamente 7 mentores y 7 estudiantes. Estos coordinadores pueden ser académicos (“Faculties”), profesores jubilados o estudiantes de doctorado. Los coordinadores de práctica se reúnen quincenalmente con los mentores.

5. Articulación entre Educación y los Colleges disciplinarios

Uno de los desafíos más complejos que ha tenido que asumir el College de Educación es haber podido establecer una relación horizontal y fructífera con los Colleges en que se desarrollan las disciplinas. Una estrategia implementada en el área de las ciencias y matemática fue la creación de una División especial en que académicos de Educación y Ciencias trabajan de manera colaborativa en iniciativas como proyectos de investigación, seminarios, publicaciones, etc. Esto alimenta los cursos y las prácticas de los estudiantes de pedagogía en estas dos áreas. Actualmente, se ha suprimido esta instancia, al parecer por problemas presupuestarios, pero se está creando un Instituto de investigación transversal a ambos Colleges.

En el caso de Lenguaje, también existe una colaboración entre educación y especialistas en literacy, lingüística o literatura, que se traduce en seminarios o reuniones, pero nos advierten que ha sido difícil desarrollar proyectos de investigación conjunta, porque los especialistas disciplinarios se interesan por temas muy específicos y tienden a trabajar de manera aislada.

6. Cómo se abordan los temas emergentes y relevantes

Es muy interesante la manera en que el College de Educación aborda temas nuevos que surgen de las problemáticas del contexto o lo que ellos llaman “big needs” (grandes necesidades) del Estado. Un ejemplo de esto es el programa de formación de profesores para contextos urbanos pobres, que tiene actualmente cinco años de existencia. El objetivo de este programa es formar profesores para estos contextos, para lo cual la Universidad tiene como política reclutar a los candidatos en estos mismos medios urbanos pobres, particularmente en la ciudad de Detroit. Un importante número de estos alumnos recibe becas de la Universidad. La trayectoria formativa de estos estudiantes es un poco distinta de los otros, porque deben tomar cursos especiales relacionados con la educación, equidad y justicia social en el College durante los dos primeros años. También deben tomar cursos disciplinarios en los otros Colleges y luego compartir la malla común a partir del tercer año. Estos estudiantes se mantienen como un grupo durante toda su trayectoria formativa. Sus prácticas deben hacerlas en colegios urbanos pobres y se espera que una vez egresados, trabajen en estos colegios o similares. El programa es todavía pequeño y experimental; reciben 15 alumnos por año y cuentan con 75 en total. Trece personas –entre académicos y estudiantes de doctorado- están a cargo de este programa.

Otro ejemplo de lo mismo es un programa especial de pedagogía para profesionales que tiene como objetivo trabajar con escuelas vulnerables. Estos estudiantes vienen de otras profesiones, por lo que son más adultos (promedio 30 años) y reciben una formación de sólo tres años. Sin embargo, tienen un seguimiento sistemático de la Universidad durante dos años más. Este programa tiene un énfasis en matemática y ciencias, ya que el

propósito es relacionar problemas de justicia, cultura y equidad con los contenidos (por ejemplo sesgos de género en relación a la ciencia y matemática). Recientemente, están pensando en introducir otros focos, como por ejemplo el aprendizaje de otras lenguas (chino o árabe).

También este programa es pequeño y de carácter experimental, postulan 30 y aceptan 15 cada año.

Otro ejemplo es el programa de educación y globalización que busca formar a los profesores en temas nuevos que surgen de la economía global y sus efectos en la cultura. No es un tema específico del área de estudios sociales, sino que es transversal a todos los profesores. Aborda problemas sociales, políticos, ambientales, económicos derivados de la globalización.

Las actividades que desarrolla este programa van más allá de la sala de clases. Por ejemplo, promueven la participación de los estudiantes de pedagogía en clubes multiculturales, asociaciones de distinto tipo, viajes a países con diferentes culturas, aprendizaje de otras lenguas, reflexiones en grupos, etc.

Al igual que los otros, es un programa joven, tiene tres años de vida y no se sabe todavía sus efectos.

7. Los desafíos

Los entrevistados piensan que deben evaluar más sistemáticamente sus distintos programas para irlos mejorando e innovando.

También creen que necesitan desarrollar con mayor profundidad el área de niños con necesidades especiales, ya que están en su mayoría integrados en las aulas de los colegios.

En cuanto a la investigación, señalan que deben seguir investigando en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos disciplinarios y también en temas de mentoría e inducción de los profesores jóvenes.

8. Breve Descripción de los entrevistados en Michigan State University

Kristin Janka-Millar is associate director for the Center for Latin American and Caribbean Studies at Michigan State University. She received her Ph.D. from our department of teacher education and is a former elementary school teacher. Her research examines the nature and content of opportunities to learn in short-term study abroad programs for educators. She is project director for the Latin America Learning Open Educational Resource Initiative. Recently, she was co-director for the Partnership to Prepare Global and International Educators Project, and co-director for LATTICE - Linking All Types of Teachers to International Cross-cultural Education (2007-2008), a long-term, award winning professional development program for educators and international students. Areas of interest: International Education; Teacher Learning and Professional

Development; Study Abroad; Social Studies Education; and Latin American Studies. She has experience living in Chile.

Robert Floden is a University Distinguished Professor of teacher education, measurement and quantitative methods, educational psychology and educational policy. He is currently acting dean of the college of education in addition to being associate dean for research, director of the Institute for Research on Teaching and Learning and co-director of Teachers for a New Era. His work is concerned with the cultures of teaching, teacher development, the character and effects of teacher education, and how policy is linked to classroom policy. His current research examines teacher preparation and teachers' mathematical knowledge for teaching. He's a member of the National Academy of Education.

Sharon Schulle retired from the university in August 2011 as Senior Academic Specialist and director of the Teacher Preparation Program in the Teacher Education department. She first joined the department as a field instructor in 1977, and in addition to receiving her MSW and Ph.D. from MSU, had responsibilities for teaching and research as well as leadership in the teacher preparation program. Her research publications focus on issues of induction and mentoring. In teaching, she was responsible for a course which prepared doctoral students for assistantships which required them to do field instruction.

Corey Drake is associate professor and director of teacher preparation in the Teacher Education department, replacing Sharon Schulle after a national search. Her work focuses on the preparation of elementary teachers to teach mathematics in diverse contexts. Her current research includes studies of pre-service elementary teachers' learning from and about the use of mathematics curriculum materials. She also conducts a multi-university investigation of the ways in which elementary mathematics methods courses can be redesigned to support pre-service teachers in learning to integrate children's mathematical thinking with children's home and community-based mathematical understandings.

Peter Youngs is an assistant professor of teacher education. His research focuses on the relationship between policy and practice in the areas of teacher preparation, induction, and professional development. He is also interested in different ways of defining and promoting teacher quality. He was the first author of the case study of teacher education in the United States, prepared for our 17-nation IEA study of teacher education (TEDS-M).

Sandra Crespo is an associate professor of teacher education interested in exploring learning environments and teaching practices that promote mathematical inquiry. Her research has focused primarily on preservice elementary teachers and their development as learners of mathematics and mathematics teaching. She also explores teacher groups as contexts for teacher learning and for improving the field experiences of teacher education students. Her work crosses multiple boundaries as she conducts research in the U.S., Canada, and the Dominican Republic (the latter being her country of origin). In the

latter, she has been part of a curriculum reform team studying the effects of the mathematics texts the team developed for the country's elementary and middle school grades.

Sharon Senk is a Professor in the Mathematics Department and the Division of Science and Mathematics Education. Her primary research interests are the learning and teaching of secondary school mathematics, the nature of assessment in high school mathematics classrooms, and the mathematical preparation of elementary and secondary teachers. She currently is the Principal Investigator (PI) of the **Noyce Scholars Program**, and the Co-PI of the **Knowledge of Algebra for Teaching Project (KAT)** and the 17-nation **Teacher Education Study in Mathematics (TEDS-M)**. Professor Senk also serves as the Co-chair of the Mathematics Committee of the **Teachers for a New Era (TNE)** Project and a Consultant on Evaluation to the Secondary Component of the **University of Chicago School Mathematics Project (UCSMP)**.

Sally Labadie is the Elementary Teacher Preparation Program Coordinator for the Lansing Area and Grand Rapids Interns. She is also one of the cluster leaders for the Lansing area schools. Sally, a former school principal and course instructor at MSU, is the author of the book, *The Good, The Oops!, and the Funny: Events in the Life of a Teacher*.

Andrea Kelly is one of the Elementary Teacher Preparation Program Coordinators who assist the Program Director in program staffing and communication with the Teacher Education Department and schools. Program coordinators also develop curriculum and organize the professional development for field Instructors who support school-based learning of our 5th year interns. They serve as the instructor of record for practicum courses TE 501 and TE 502 which are required during the internship year. They are available to talk with participants in the internship about program development, courses, personnel, policy, or other ideas they wish to discuss.

Angela Calabrese-Barton is an associate professor in teacher education. Her research focuses on issues of equity and social justice in science education, with a particular emphasis on the urban context. Drawing from qualitative and critical/feminist methodologies, she conducts ethnographic and case study research in urban community- and school-based settings that targets the science teaching-learning experiences of three major stakeholder groups: upper elementary and middle school youth, teachers learning to teach science for social justice, and parents engaging in their children's science education. She also engages in curriculum research and development that links nutrition and science literacies in the upper elementary and middle school classroom.

Charles (Andy) Anderson is a professor of teacher education whose research centers on the classroom teaching and learning of science. He has a natural reputation for leadership in science education research. He studies how students' prior knowledge, language, and social relationships affect their engagement in science learning and the development of

scientific literacy. He is also a long time leader and faculty coordinator for the secondary component of the 5-year teacher preparation program.

Kelly Hodges is an alumna of the MSU teacher preparation program and was a high school mathematics teacher for many years before coming to MSU as an adjunct instructor in 1999. She is currently the Coordinator for the Secondary Teacher Preparation Team. In that role, she works with placement schools to maintain productive field experiences for students in the Secondary Team. She also works frequently with individuals and groups of students to support their academic progress and growth as teaching professionals throughout their tenure in the program.

Gail Richmond is an associate professor of teacher education. Her research interests include learning in science classrooms and laboratories and the role of feminist theory and pedagogy in science and science education. Her work focuses on the ways that classroom discourse reflects the processes involved in learning scientific concepts and in managing social interactions that affect learning. She is especially interested in the ways these processes affect students who have been traditionally disadvantaged in schools settings. She also is involved in investigations of the ways in which apprenticeship experiences shape students' and teachers' understanding of the nature of scientific ideas and of scientific work.

Sonya Gunnings-Moton is assistant dean for student support services and recruitment and an assistant professor of counseling. She has major responsibilities for program efforts fostering the recruitment and retention of under-represented groups to undergraduate and graduate programs, including direction of the Urban Educators Cohort Program (UECP). The UECP is a special strand of the 5-year teacher preparation program which focuses on preparing and motivating prospective teachers for work in inner city schools. Her interests in the field of counseling psychology include clinical practice and managed care, mood disorders among women of color, and adult learner relationships in school settings.

Dorothea Anagnostopoulos is an associate professor of teacher education. Her work crosses several domains, including classroom discourse, educational policy, the social organization of teaching and learning, urban education, and teacher education. Her recent research uses a cultural sociological perspective to examine how teachers and students make sense of educational accountability policies and how such policies shape the distribution of resources, opportunities and social identities in urban high schools. She is the faculty leader for interns and field instructors assigned to the Chicago Public Schools.

Jack Schwillie is a professor of teacher education and assistant dean for international studies in education. His specialization is in comparative education and the sociology of education, with emphasis on comparative understanding of teaching and learning as these are influenced by their institutional and organizational contexts. His experience includes

qualitative as well as quantitative research in a variety of international and domestic settings. In recent years, his geographic focus has been on international development in Africa. He has also made many contributions to IEA large-scale international survey and assessment research. In the latest round of his work, he is one of the co-directors of the first international assessment of learning outcomes in higher education, the 17 nation study which is based on national samples and focused on mathematics teacher education (TEDS-M).

Kyle Greenwalt is an assistant professor of social studies education. He is interested in the intersection of popular culture, public schooling, and subjectivity. His work is informed by post-structuralism, American pragmatism, and visions of schooling that stress multiculturalism, care, and social justice. Kyle works with the Global Education Cohort Program, another special strand of the 5-year teacher preparation program which focuses on preparing teachers for the challenges of globalization. Kyle is doing longitudinal research that will follow a few GECP students through the program and into their first teaching jobs.

Gail Nutter is assistant dean for educational operations and budgets in the College of Education. She has been the right hand of the dean for financial and administrative matters for many years. With in depth knowledge of how the teacher preparation program has been organized and reorganized as well as funded, she is the only person who can answer many questions in detail about this area.

(Please note that Suzanne Wilson, Chair of the Teacher Education department, is on sabbatical, and Avner Segall, the acting chair, is out of town.)

INFORME VISITA AL ONTARIO INSTITUTE FOR STUDIES IN EDUCATION (OISE)

19 y 20 septiembre 2011

Patricio Felmer (Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas); Carlos Ossa (Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía y Humanidades) y Carmen Sotomayor, (Centro de Investigación Avanzada en Educación, CIAE).

Presentación

Durante dos días nos entrevistamos con diferentes académicos del OISE de la Universidad de Toronto con el objetivo de conocer la experiencia de formación de profesores de esta Universidad. Tuvimos 5 reuniones distintas, las que comenzaron usualmente por una presentación power point por los anfitriones, la que rápidamente quedaba superada por la discusión. En todos los casos la discusión fue muy abierta, con franqueza de parte de los anfitriones cuando hicimos preguntas que apuntaban a dificultades. En total nos entrevistamos con 10 personas, todas de muy alto nivel en OISE, con un programa muy bien preparado por Julia Pan, Coordinadora de Iniciativas Internacionales en OISE/UT. Pudimos constatar un gran respeto por la Universidad de Chile y un genuino interés en el proyecto de educación en marcha.

A continuación, presentamos una síntesis de los principales aspectos observados y los tópicos que surgen de estas conversaciones.

1. Historia del OISE

El OISE actualmente es la Facultad de Educación de la Universidad de Toronto. Nace en el año 1996, de la fusión de la antigua Facultad de Educación de la Universidad de Toronto con el antiguo OISE. El antiguo OISE, creado hace cien años, era un centro de investigación estatal que poseía una escuela de graduados (Master y PH.D.) asociada a la Universidad para efectos de titulación. OISE se desarrolló como un centro de investigación en educación de alto nivel, con una mirada muy amplia en cuanto al rango de temas abordados, como también geográficamente, considerando los desarrollos a nivel mundial. Como centro de investigación ganó reputación internacional, albergando a numerosos investigadores, algunos líderes indiscutidos de sus temas a nivel internacional (por ejemplo Michael Fullan, Andy Hargreaves o Marlen Scardamalia, entre otros) El año 1996, producto de serios problemas de financiamiento estatal, OISE debió fusionarse con la Facultad de Educación. Esta fusión fue difícil y todavía persisten problemas de integración, en tanto los investigadores del OISE no están comprometidos directamente con la docencia de pregrado (pedagogías), salvo honrosas excepciones, varias de las cuales conocimos.

2. La formación de profesores

OISE forma anualmente un número significativo de profesores, pero es importante notar que el número de alumnos que entra a los distintos programas o modalidades de formación es determinado por el Estado, o gobierno provincial (Ontario). La formación de profesores se realiza en tres modalidades:

Programa consecutivo de 1 año: recibe anualmente 1.100 estudiantes. 1.000 de ellos más o menos igualmente distribuidos entre educación elemental (K a 6), intermedia (5 a 8) y secundaria (9 a 12) van al programa de formación concurrente y 100 de ellos asisten al programa de dos años consecutivo (ver más abajo). Estos alumnos provienen de una licenciatura (college) y anualmente postulan unos 7.000, es decir, los que quedan admitidos lo hacen por un mecanismo de selección muy riguroso, que considera incluso la revisión de antecedentes penales. El proceso de selección de estos alumnos implica una evaluación escrita, sin entrevista y considera las notas de los cursos ya realizados. Además, toman en cuenta elementos de liderazgo y experiencias educativas anteriores. Los cursos que traen de la licenciatura pueden ser de cualquier área para educación básica, pero tienen que tener relación directa con la especialidad, en el caso de secundaria. Para los postulantes a educación básica, revisan los contenidos de los cursos que han realizado en su formación anterior exigiéndoles completar los que les faltan en otros campus o Colleges.

A la pregunta de si no es muy poco el tiempo para formarse en varias disciplinas, los entrevistados responden que hay muchas oportunidades de formación continua y que el período de inducción (política de la provincia de Ontario) es una muy importante oportunidad de aprendizaje para los futuros docentes. La práctica pedagógica se reduce a dos estadías cortas de dos semanas y una estadía larga al final, de 6 semanas. En esta última los estudiantes realmente enseñan, con la ayuda del mentor. La edad promedio de los alumnos de este programa es 29 años, hay muchos que entran después de una experiencia laboral.

Programa consecutivo de 2 años: Este programa recibe unos 100 alumnos cada año y provee de una mejor formación, dando muchas más oportunidades de práctica pedagógica. Los alumnos de este programa salen con el título de profesor y el grado de magister. Los académicos que entrevistamos prefieren el programa de dos años y contaron que uno de los posibles gobernadores (hay elección muy pronto), de ser elegido, realizará los cambios necesarios para que todos los profesores que se formen en OISE bajo la modalidad consecutiva, lo hagan en el programa de dos años (edad promedio de los alumnos de este programa es de 26 años).

Programa de formación de profesores concurrente. Este programa es nuevo y este año llega el primer grupo a quinto año. Los alumnos ingresan desde el primer año a pedagogía. Como tales, toman un curso al semestre en el área pedagógica y estos cursos son

comunes para todos los alumnos del programa, sin importar si son de educación básica o media, ni la especialidad, en el segundo caso. Paralelamente, los alumnos toman los cursos usuales del Bachelor, definiendo sus Majors y Minors. Finalmente, toman otro número de cursos de pedagogía en el quinto año. En general, existe la idea de que los alumnos no deben tener demasiados cursos, porque además la mayoría de ellos trabaja.

Pese a que la entrevistada responsable afirma la importancia de que existan diversos caminos para llegar a ser profesor, esta modalidad presenta grandes desafíos de coordinación, ya que existen al menos cinco modalidades para realizarlo (en distintos campus y en distintos colleges). Del OISE participan sólo dos académicos fulltime que hacen investigación. Anualmente este programa recibe unos 300 alumnos desde el sistema escolar (desde primer año de pedagogía) y no crecerá en el corto plazo. Dado que los postulantes que llegan a este programa son muy jóvenes, ponen bastante atención a la selección, realizando cuestionarios que indagan sobre sus creencias, concepciones (por ejemplo, la inclusión) y experiencias anteriores que les permitan seleccionar a personas idóneas para esta profesión.

Es necesario mencionar que los programas de formación de profesores deben estar acreditados y la agencia que realiza dicha acreditación es Ontario College of Teachers, que depende o está relacionada con el Sindicato de Profesores (ver www.oct.ca). Las carreras de pedagogía del OISE tienen como referencia el currículo de la provincia y los estándares de práctica docente definidos por el Ontario College of Teachers (son el equivalente de los estándares de desempeño del Mineduc).

3. Investigación y Docencia

OISE tiene unos 140 académicos que hacen investigación a tiempo completo y unos 140 profesores también con dedicación exclusiva. Estos últimos tienen un carácter profesional y son contratados para propósitos bien específicos (como es el caso de Anne Mary Chudleigh, que es coordinadora del programa de Relación entre las Escuelas y la Universidad para las prácticas pedagógicas) o cumplen sólo una función de docencia. Estos últimos son profesores del sistema (“secondments”) o profesores jubilados de reconocido prestigio (como es el caso de Usha James).

Existe conciencia entre las personas que entrevistamos que persiste un problema de falta de integración entre los académicos que hacen investigación y los que forman a los profesores. Los primeros realizan investigación de primer nivel y se dedican a la formación de postgrado, que tiene muchos alumnos: 2.000. De éstos, unos 1.200 están en magister profesional, unos 200 en magister académico y unos 800 son estudiantes de doctorado. En el OISE existen aproximadamente 30 líneas de investigación, de las cuales a lo más un 10% tiene relación directa con la formación de profesores.

Como ya se dijo, son muy pocos los académicos que hacen investigación que se involucran en la formación de profesores, lo que fue mencionado con cierto dramatismo por la directora del programa concurrente, Antoinette Gagne: "...please guess, only two faculty are involved in all this program". Los académicos que hacen investigación a veces dictan cursos electivos para los estudiantes de pedagogía, sobre sus propios temas de investigación. Existe preocupación y algún intento por cambiar esto, pero no parece haber una voluntad fuerte para producir cambios.

Sin embargo, ella misma da una explicación que parece sugerente. La mayoría de estos académicos no son profesores ni han tenido experiencia como tales en el sistema escolar, lo que hace que se sientan inseguros en esta tarea. Una modalidad de trabajo valorada por los académicos y que ayuda a enfrentar este problema es la de los "cohort groups" en que un equipo mixto de profesores (académicos, profesionales o profesores jubilados) se hace cargo de un grupo de alumnos.

4. El esquema de "secondments"

Como ya se mencionó, la formación de los profesores descansa principalmente en un cuerpo administrativo profesional y en los profesores del sistema contratados por la universidad en el esquema de 'secondments'. Hay algunos académicos que hacen investigación y que se involucran en la formación de profesores, aunque la gran mayoría dicta cursos electivos. También existe un cierto número de profesores por hora ("seasonals" se llaman). Así, la formación de los profesores descansa principalmente en los "secondments", que llegan a ser un número cercano a los 140. Éstos son profesores en ejercicio, con una experiencia de al menos seis años en el sistema escolar, que son contratados por la Universidad a jornada completa por un período de hasta 3 años y con alargue excepcional de dos años más (pero nunca pueden permanecer por más tiempo en la universidad). Estos profesores son reclutados anualmente mediante un concurso muy competitivo, al cual postulan los profesores que cumplen con los requisitos y que son muy destacados en su medio. Estos profesores no logran un mejor sueldo con este trabajo en la Universidad, pero tienen como estímulo el prestigio, la oportunidad de aprender y a su vuelta usualmente son promovidos, accediendo a mejores puestos en la escuela original y también entrando a la administración provincial de educación.

5. Knowledge Mobilization y el Dean de Investigación

Según Julia Pan, encargada internacional, OISE es parte del llamado "triángulo dorado", conformado por el London Institut of Education, la Facultad de Educación de la Universidad de Columbia y el propio OISE de la Universidad de Toronto. Hoy enfrenta grandes desafíos a nivel de investigación, en un medio con reglas cambiantes. OISE está dividido en cinco departamentos, pero está en vías de fundir dos de ellos, de modo que quedará con:

- Departamento de Teoría y Estudios de Políticas
- Departamento de Currículo, Enseñanza y Aprendizaje
- Departamento de Psicología Aplicada y Desarrollo Humano
- Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades en Educación

El esquema de financiamiento de la investigación en Canadá por años ha privilegiado los proyectos individuales, al estilo de los Fondecyt. Esto está cambiando, pues las agencias que proveen recursos para la investigación, principalmente la Social Sciences and Humanities Research Council y, en menor medida, el National Research Council of Canada y el Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada, están buscando la asociación de investigadores para que presenten proyectos conjuntos. Esto representa un cambio cultural mayor para OISE, a tal nivel que la oficina del Dean está preocupada de asesorar a los investigadores para que tengan éxito en la postulación de proyectos.

Adicionalmente, durante los últimos años, se ha ido desarrollando el concepto de “knowledge mobilization”, que trata de lograr que el conocimiento que se genera en la investigación tenga impacto en la sociedad. Este concepto fue concebido o desarrollado en el mismo OISE, por Ben Levin. En los nuevos formularios para los proyectos de investigación existen secciones explícitas donde se debe indicar cómo éstos se hacen cargo de la movilización del conocimiento. No se trata sólo que al final del proyecto se haga alguna acción, sino que este concepto debe afectar la concepción misma del proyecto. Esto también es concebido como un cambio cultural en OISE, que tiene ocupada a la oficina del Dean. El financiamiento de la investigación en OISE se obtiene con los proyectos de investigación, de modo que cada año se destinan importantes esfuerzos para mantener competitivo al cuerpo académico y se lo apoya para que tenga éxito.

6. Una crítica interna: Mary Kooy

Esta investigadora que pudimos entrevistar tiene una mirada crítica de la formación de profesores en OISE. De hecho, nos sugiere que miremos otros modelos, en particular, el de Simon Fraser University en British Columbia, el cual tiene un programa en que los estudiantes pasan más tiempo en práctica, discutiendo las situaciones que allí aparecen, que tomando cursos teóricos (<http://www.educ.sfu.ca/>). Ella es crítica de la forma en que se aborda la formación de profesores en OISE y también de los resultados educacionales de las escuelas; sostiene que tanto la formación docente, como las escuelas están desprovistas de una mirada crítica y están muy orientadas al logro de resultados en pruebas externas. Parte de sus ideas sobre educación y formación de profesores se puede deducir de algunas de sus afirmaciones:

“No puede enseñar quien simultáneamente no está aprendiendo” “tal vez cambiar el mundo es mucho pedir, pero al menos hay que desafiar al mundo constantemente”.

7. Los desafíos

Los principales desafíos de OISE son mantenerse competitivo para mantener y acrecentar su capacidad de ganar fondos de investigación. Para ello es necesario lograr los cambios culturales para que los académicos se asocien en proyectos de mayor envergadura, trabajando en temas multidisciplinarios y considerando el propósito de “knowledge mobilization”.

El tema de la integración entre la investigación y la formación de profesores, si bien es percibida como un problema por los entrevistados, no parece ser una prioridad.

Sin embargo, quienes trabajan directamente en la formación de profesores están preocupados de mantener altos estándares de calidad en la formación de sus estudiantes. Para ello reconocen la necesidad de vincular de mejor manera la investigación a la formación de profesores; asentar los procesos de formación práctica con particular énfasis en los asuntos de equidad, y mantener y mejorar la sociedad (*partnerships*) con las escuelas. Perciben como un desafío generar mayores niveles de coherencia interna en OISE que les permita el logro de las acreditaciones periódicas ante el Ontario College of Teachers, particularmente en relación a los estándares éticos y profesionales de la carrera docente.

8. Breve descripción de los entrevistados en OISE

Stephen Anderson, Co-Director, International Centre for Educational Change.
Email: steve.anderson@utoronto.ca Tel: 416-978-1156

My research interests include the implementation of education policy and program change, school improvement and teacher development, and program evaluation. My research and consulting experiences have been situated in Canada, the United States, Africa (Kenya, Tanzania, Uganda), and Pakistan. Current and recent research projects include an investigation of leadership practices affecting teaching and learning in the United States (9 states, 45 schools districts, 180 schools), a pan-Canadian study of policies affecting teachers work, case studies of school district efforts to develop teacher capacity to improve student learning in the United States, school district and parent surveys regarding school choice policies in Ontario, and evaluations of school and school district-wide school improvement projects in Pakistan and in Kenya. Recent publications include an edited book on school improvement in East Africa (Improving Schools Through Teacher Development: Case Studies of the Aga Khan Foundation Projects in East Africa), a research report on the school district role in school improvement (Beyond Islands of Excellence:

What School Districts Can Do to Improve Instruction and Achievement in All Schools), and research articles on the district role in education change.

Doug McDougall, Chair, Department of curriculum, Teaching and Learning phone: (416) 978-0056 email: doug.mcdougall@utoronto.ca Dr. Douglas McDougall is an Associate Professor of Mathematics education with the Department of Curriculum, Teaching, and Learning at OISE. His main research focus is in the area of elementary school teachers' change in the teaching of mathematics, and the use of technology in middle school mathematics classrooms. He is conducting research on how teachers and administrators improve mathematics education within elementary schools. He is also investigating student understanding of mathematics in middle schools. Dr. McDougall teaches in both pre-service teacher education and graduate programs. His graduate courses include "Mathematics in Elementary Schools" and "Computers in the Curriculum." In addition, he also teaches in the Master of Teaching program.

Indigo Esmonde, Director, Center for Science, Mathematics and Technology Education at OISE. Phone: (416) 978-0117 email: iesmonde@oise.utoronto.ca website: <http://individual.utoronto.ca/esmonde> Ph.D. Cognition and Development, Graduate School of Education, University of California, Berkeley, 2006. Dr. Indigo Esmonde is an Assistant Professor with the Department of Curriculum, Teaching, and Learning at OISE. Dr. Esmonde's research is situated at the intersection of two fields of study: the learning sciences, and equity studies. Broadly speaking, researchers in the learning sciences consider the process of learning in a wide variety of contexts, while those in equity studies consider the ways in which schools and other institutional contexts perpetuate inequitable relations of power in society, and how to subvert and challenge these injustices. Dr. Esmonde's research at the intersection of these two fields has focused on learning mathematics across a variety of contexts, both inside and outside schools, and has considered issues of power and identity in mathematics teaching and learning. Current projects: Learning to teach mathematics for social justice. This project involves action research with secondary mathematics teachers, who are learning to teach more equitably. Balancing the equation: Mathematics and social justice. This project focuses on how community-based organizations that do social justice work rely on mathematics in their work. The research investigates how mathematics is used and how the organizations support staff in learning and using mathematics for social justice.

Antoinette Gagne, Director, concurrent Teacher Education Program phone: (416) 978-0283 email: antoinette.gagne@utoronto.ca website: <http://www.oise.utoronto.ca/mlc/gagne.htm> Dr. Antoinette Gagne is an Associate Professor with the Department of curriculum, Teaching, and Learning at OISE and the director of the Concurrent Teacher Education Program and the University of Toronto. She has received numbers of internal and external grants including those from SSHRC, Canadian Heritage, and TESOL International Research Foundation. Beside the research mentioned above, Dr. Gagné currently conducts another research project which is entitled "Closing the Gap: Exploring Strategies to Build Positive Relationships between

Parents from Low-voice Immigrant Communities and Teachers of these Communities,” being funded by Canadian Heritage. One of her currently funded research projects is entitled “The Impact of Infusing ESL Issues and Teaching Strategies in Pre-service Teacher Education Programs.” She examines how pre-service teacher education programs can prepare teachers for the ever-increasing multilingual and diverse student population in schools in North America. Dr. Gagne has written extensively about diversity issues in education and the experiences of immigrant families in the Canadian education system.

Normand Labrie, Associate Dean of Research phone: (416) 978-8440 email: nlabrie@oise.utoronto.ca website: <http://www.oise.utoronto.ca/crefo/normand.html>

Dr. Normand Labrie is the Associate Dean, Research, and a Professor with the Department of Curriculum, Teaching, and Learning. His research deals with linguistic pluralism in Canada and in Europe. His latest research focuses on French-speaking communities in Canada. He's been an editor for the Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation, is Chair of the Management Board, Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, and has been a member of several professional organizations such as le Centre francophone de Toronto and the Swiss National Science Foundation. Dr. Labrie has obtained some 35 research grants since 1991 for a total exceeding one million dollars from the following agencies: Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Subvention globale du ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario à OISE/UT, Agence de coopération culturelle et technique, Regroupement des Universités francophones hors-Québec/Université de Moncton, Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, German American Academic Council Foundation, Agence universitaire de la Francophonie, Joint Centre of Excellence for Research on Immigration and Settlement, Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario, Ministère des Ressources humaines Canada (Secrétariat national à l'alphabétisation).

Denise Makovac-Badali Director of Research, Graduate Studies, International and Equity 416-978-1121

Mary Kooy, Director, Centre for Teacher Education & Development. phone: (416) 978-0316 email: mkooy@oise.utoronto.ca Dr. Mary Kooy is a Professor with the Department of Curriculum, Teaching, and Learning at OISE. Her research interests focus on teacher education/development, teacher knowledge, women in teaching, narrative, teacher book clubs, communities of learning/practice, constructivism, and English education. Dr. Kooy's interest in book clubs and women's education prompted her 2006 book "Telling Stories in Book Clubs: Women Teachers and Teacher Development".

David Montemurro, Director of the Secondary Initial Teacher Education Program. phone: (416) 978-2358 email: d.montemurro@utoronto.ca

David Montemurro is the Director of Secondary Initial Teacher Education Program at OISE. His research interests focus on teacher education and development, inner-city education, culturally-relevant & critical pedagogies, school-community engagement, environmental &

sustainability education. He's an active presenter, and lectures frequently on issues relevant to modern pre-service programs and student engagement.

Usha James, Profesora del Sistema escolar que actúa como Secondment.

Usha James is a secondary teacher with the York Region District School Board. Although her main focus has been History, she has taught a wide range of subjects including Geography, Family Studies, Business, Philosophy, World Religions, Economics... to name a few. She has recently been seconded to OISE/UT. Over the last 10 years, Usha has worked with teachers in the areas of assessment, instruction, curriculum design and literacy and has sought to develop frameworks in which teachers can learn together and collaborate to improve student achievement. She has co-authored two textbooks, teachers' resources, course profiles and ministry documents with the aim of providing practical strategies for teachers seeking to refine their practice. Usha's work with the Critical Thinking Consortium has included working with teachers in Ontario and Alberta, facilitating workshops and writing and reviewing critical challenges for a variety of publications. Usha believes that of all the professional learning she has been involved in, it is the work around critical thinking that has most significantly transformed her classroom practice and has had the greatest impact on student achievement.

Anne Marie Chudleigh, School-University Program Office. Academic Internship Coordinator Tel: 416-978-2303 E-mail: a.chudleigh@utoronto.ca

Julia Pan works with both the Ontario Institute for Studies in Education (OISE) and the Centre for Environment at the University of Toronto. Julia is currently the Senior Coordinator for International Initiatives at OISE/UT and is an associate member of the Graduate Faculty at the University of Toronto. She firmly believes that the international and cross-cultural education exchanges between Canada and China are making significant contributions to social advancement in both nations.

Until recently, Julia directed and managed three large-scale international development projects for the Canadian International Development Agency (CIDA). They were the CIDA sponsored "Canada-China University Linkage Program" and "Canada-China University Linkage Consolidation Program" in the areas of higher education and environmental studies. In this role, she collaborated with many Chinese higher education and research institutions throughout China. Julia's Ph.D. is in Comparative and International Higher Education. Julia's academic interests include international academic relations, knowledge transfer across cultures (mainly between Canada and China) and the role of universities in international development. Julia was born in Shanghai China and speaks fluent Putonhua (Mandarin Chinese) and English.