

## Experiencias Internacionales de Formación Inicial Docente consideradas en el Primer taller de trabajo interno Comisión de Proyecto Institucional de Educación de la Universidad de Chile <sup>1</sup>

### FINLANDIA - SINGAPUR<sup>2</sup>

En el libro “Una Ventana al Mundo”, editado por Patricio Felmer con patrocinio de la Academia Chilena de Ciencias, se presentan informes sobre la preparación para enseñar matemáticas que reciben los futuros profesores de enseñanza básica en su formación inicial, originados en las visitas que académicos chilenos realizaron a siete países, 5 de los cuales (Finlandia, Singapur, Corea, Hong Kong y Japón) ocupan los lugares 2 a 6 del ranking de las tres pruebas PISA 2009 acumuladas, como se ve en la tabla que sigue. Es decir, estos 5 países exhiben los mejores resultados globales, excepto por Shanghai, y es probable que las características de la formación de los profesores que en el libro mencionado se vinculan con el éxito en matemáticas, se vinculen también con una exitosa preparación para enseñar las otras materias evaluadas por esta prueba y tengan por lo tanto una relevancia general o transversal.

Resultados PISA 2009. Lugares ocupados por los países más exitosos y por Chile en el ranking de 65 países participantes:

	Lectura	Matemáticas	Ciencias
Shanghai, China	1	1	1
Finlandia	3	6	2
Singapur	5	2	4
Corea	2	4	6
Hong Kong	4	3	3
Japón	8	9	5
Chile	44	49	44

Las características de la formación inicial de los profesores compartidas por estos países se originan en la gran valoración social de la educación y de los profesores, la atención a consideraciones prácticas o del oficio, la preocupación simultánea por aspectos disciplinarios y prácticos -que adquiere expresiones diversas- la vinculación con el sistema escolar y con el Ministerio de Educación o su equivalente.

<sup>1</sup> Trabajo desarrollado por la Subcomisión de Diagnóstico Internacional, integrada por Jenny Assael, Cristián Bellei (coordinador), Alejandra Mizala, Mauricio Núñez y Leonor Varas.

<sup>2</sup> Por María Leonor Varas, Centro de Modelamiento Matemático (FCFM) y CIAE

En los casos de Finlandia y de Singapur, que por muchos años han ocupado los primeros lugares en PISA y TIMSS respectivamente, detallaremos estos aspectos y describiremos su expresión particular. Ambos países tienen poblaciones similares (entre 5 y 6 millones) y su vida independiente es relativamente reciente. Ambos países enfrentan condiciones extremas. Singapur es una pequeña isla, sin recursos naturales, que debe importar hasta el agua que consume. En Finlandia, la extensión del territorio poblado -con baja densidad- y las condiciones climáticas que impone su cercanía al polo son elementos importantes para sus alternativas de desarrollo. Finalmente el idioma es también un problema en ambos casos. El finlandés es raro, difícil, no comparte raíces con ningún otro idioma; no sirve para comunicarse con nadie que no sea finlandés: todos deben aprender a dominar el inglés para poder comunicarse con no finlandeses. Ningún extranjero aprenderá finlandés. Singapur es multiétnico y por años existieron escuelas para cada una de estas etnias, cuyos idiomas eran diferentes. Actualmente todo el currículum en todas las escuelas es en inglés.

## **FINLANDIA**

Todos los profesores finlandeses se forman actualmente al menos al nivel del grado de Magister y no pocos al nivel de Doctor. Tal grado asegura una preparación académica exigente que claramente garantiza un nivel que permitirá a posteriori la adquisición autónoma de otros conocimientos y una estatura para relacionarse con el saber en desarrollo, la investigación, las otras disciplinas y sus cultores, que permite la adquisición crítica de nuevas ideas y la incorporación pertinente de innovaciones.

Producto de tradiciones que otorgan gran valor a la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, la carrera de Pedagogía Básica es muy cotizada –más que las pedagogías de enseñanza media- y atrae a los alumnos más talentosos. Este hecho, agregado a una muy buena formación escolar hace que los estudiantes de pedagogía básica sean realmente muy talentosos y bien formados, y que se genere un círculo virtuoso que se retroalimenta.

Enseñar a leer y a escribir fue desde siempre una tarea muy importante, originalmente asumida por la iglesia luterana finlandesa. La finalidad de tales habilidades era religiosa - leer las sagradas escrituras- y eran clérigos quienes se encargaban de desarrollarlas en toda la población. No es casual que los primeros colegios secundarios estuvieran a cargo de diáconos, que las primeras cátedras universitarias de Educación pertenecieran a Facultades de Teología y que las primeras escuelas formadoras de profesores de enseñanza básica se denominaran Seminarios.

Este alto valor de la educación elemental ha sido asumido por la sociedad en su conjunto. Cuando en 1921 -a tres años de su existencia como país independiente- Finlandia declara obligatoria la educación primaria, una mínima parte de la población tenía alguna escolaridad, pero no existían analfabetos. Aún hoy, la especialidad más popular dentro de los estudios para profesor de escuela primaria, es en educación inicial. Es decir, enseñar a leer sigue siendo algo altamente valorado socialmente.

De las 20 universidades existentes en Finlandia, 10 forman a profesores. En todas ellas (excepto en la Universidad de Kuopio) los programas de formación de profesores de primaria se albergan en Facultades de Educación, y la responsabilidad recae en un departamento, que en Helsinki y Joensuu se denomina de Educación Aplicada.

La autonomía de las universidades está garantizada y no hay un currículum nacional para la formación de los profesores. Sin embargo, hay orientaciones que son universalmente respetadas, entre las cuales está el número de créditos que se debe cursar para graduarse como profesor. Un profesor primario debe completar 160 créditos -incluida la tesis de Magíster- lo que toma aproximadamente 5 años en total. Un crédito corresponde a 20 horas de clases de 45 minutos.

Otra recomendación central, ampliamente respetada, es la asignación de cuotas para la admisión de estudiantes, establecidas a través de un pronóstico de la disponibilidad de puestos de trabajo que enfrentarán los profesores graduados.

Este sistema de cuotas, además de la alta demanda de la carrera de profesor de clase, ha llevado a la alta selección de sus estudiantes, pues se ha llegado a admitir a un estudiante por cada 20 que postulan. Por el contrario, las carreras de pedagogía en matemática, química y física (para profesor de secundaria) tienen problemas para llenar sus vacantes.

La alta preparación académica correspondiente al grado de Magíster, que conforma la formación inicial de los profesores, no es obstáculo para una intensa preparación práctica. Las 10 universidades finlandesas que forman profesores tienen escuelas de práctica llamadas “escuelas normales”, que pertenecen a la universidad y que mayoritariamente comparten el campus con la facultad de educación. El contacto de los estudiantes de pedagogía con estas escuelas es intenso y permanente. En ellas observan y practican constantemente. Muchos de los cursos que conforman la malla curricular incluyen actividades a realizar en la escuela normal. Finalmente, para recibir el título de profesor de escuela básica, el candidato debe mostrar su capacidad para enseñar materias claves (que incluyen lengua materna y matemática) tanto en la Escuela Normal como en una escuela municipal común.

Todos los profesores que participan en la formación de los futuros profesores de escuela elemental son académicos jornada completa del departamento o facultad de educación. No existen los profesores de institutos disciplinarios que presten servicios a carreras de pedagogía. Al menos los profesores que enseñan a enseñar Matemáticas y Ciencias son personas con una fuerte formación disciplinar con doctorados en matemáticas y en ciencias, respectivamente. Sin embargo estas personas dedican toda su energía profesional a formar profesores haciéndose cargo de todos los aspectos prácticos del oficio, incluso modelando clases a alumnos pequeños enfrente de sus alumnos de pedagogía. Así, el sistema reconoce la importancia de ambos factores: la fortaleza disciplinar y el oficio.

## **SINGAPUR**

Lo que más llama la atención del sistema de formación de profesores de Singapur es que no es la universidad la que selecciona y admite a los estudiantes: todos los alumnos de pedagogía han sido previamente contratados por el Ministerio de Educación y es éste quien les paga un salario mientras estudian y quien pide al National Institute for Education (NIE) que los forme para ejercer en el sistema. El NIE es el único que forma de manera inicial y continua a todos los profesores para todos los niveles educacionales, desde el jardín infantil hasta la universidad.

Al vínculo con el Ministerio de Educación se agrega una importante relación con las escuelas del sistema, por lo que se dice que la formación de profesores descansa sobre una tríada: NIE, sistema escolar, Ministerio de Educación. Las prácticas en aula son, así, importantes y completamente integradas a la formación académica.

La conformación del NIE da también algunas claves inspiradoras. El NIE se organiza por departamentos asociados a áreas disciplinares. Por ejemplo, el departamento responsable de que los profesores aprendan a enseñar matemáticas es el Departamento de Matemáticas y Educación Matemática. Como su nombre lo indica, algunos académicos de este departamento son matemáticos que investigan y publican en matemáticas y otros académicos son educadores matemáticos que investigan y publican en educación matemática. Donde no hay diferencias es en su compromiso con todas las tareas que se deben desarrollar para aprender a enseñar matemática. Así, la participación de los matemáticos en la formación de los profesores no consiste en enseñar sólo las bases disciplinares respectivas; por el contrario, los matemáticos supervisan prácticas en el aula escolar, acompañando a las profesores en formación, discutiendo su desempeño y dándoles retroalimentación.

Una reflexión para concluir. Creemos que Finlandia y Singapur ofrecen claves de la integración disciplina pedagogía, teoría y práctica. Nuestro sistema de acreditación pregunta acerca de los títulos y antecedentes académicos de los formadores de profesores. En estos dos países la atención a este aspecto es altísima, pero además se preocupan de garantizar que las condiciones del ejercicio diario de su trabajo, la forma en que se gana la vida, favorezca su total compromiso con el profesor en formación y los desafíos que deberá enfrentar, aumentando el valor de esas responsabilidades.

## **Bibliografía**

Patricio Felmer (editor). 2008. *Una Ventana al Mundo*. Academia Chilena de Ciencias.

Erkki Pehkonen, Maija Ahtee and Jari Lavonen (Eds.). 2007. *“How Fins Learn Mathematics and Science”*, Sense Publishers.

George Malaty. 2004. “Mathematics Teacher Training in Finland”, in Burghes, D. *Series of International Monographs on Mathematics Teaching Worldwide*. Monograph 2; Teacher Training, Müszaki Könyvkiadó, A Wolters Kluwer Company and the University of Exeter, Centre for Innovation in Mathematics Teaching, pp 83-105.

George Malaty. 2005. *“What Are The Reasons Behind The Success Of Finland In Pisa?”*. [smf.emath.fr/VieSociete/Rencontres/France-Finlande-/Malaty2GB.pdf](http://smf.emath.fr/VieSociete/Rencontres/France-Finlande-/Malaty2GB.pdf)

## CANADA - AUSTRALIA<sup>3</sup>

### CANADA

Los modelos de formación inicial docente ofrecidos por las universidades canadienses, aún cuando presentan grandes similitudes, dan muestras de la diversidad propia del país. Para efectos de esta revisión he considerado dos universidades de provincias diferentes: la Universidad de Sherbrook en Québec y la Universidad de Toronto en Ontario. El criterio de selección tiene que ver principalmente con el reconocimiento generalizado de los perfiles de egreso en ambas instituciones, es decir, su valoración en los medios profesionales, así como a la posibilidad de confrontar dos modelos diferentes igualmente exitosos.

Pero antes de mirar dichos casos, veamos brevemente cómo se ha configurado, en términos generales, el sistema de formación inicial docente en el país.

A principios de los años 70, el gobierno de Quebec decidió cerrar las escuelas normales y confiar la responsabilidad de la formación docente a las universidades a través de las facultades y departamentos de ciencias de la educación de nueva creación. El argumento principal en ese momento era dar a los profesores una formación más científica y hacerla prevalecer sobre una formación puramente práctica, de consejos y recetas orientadas al aprendizaje. Si la transferencia de la formación docente a la universidad ha contribuido a elevar la calificación del personal docente, esto ha dado, sin embargo, lugar a una serie de dificultades que los críticos no han dejado de señalar. Los cambios esperados se han producido en los años 90 con la llegada de una importante reforma que llevó al sistema de formación del profesorado a entender la formación como un proceso de profesionalización (Gauthier, C. et Mellouki, M., p.2)

Esta reforma se llevó a cabo en dos etapas. Durante la primera fase, se aumentó el tiempo de formación de tres a cuatro años y se incorporó un mínimo de 700 horas de formación práctica en las escuelas. La segunda fase consistía en adaptar los dispositivos de formación a los cambios introducidos en las escuelas primarias y secundarias y desarrollar para ello un repertorio de doce competencias. (Gauthier, C. et Mellouki, M., p.2)

En resumen, una revisión de la formación del profesorado en su conjunto se ha establecido en la última década. Sin embargo, a pesar de tantos cambios, estos se han recibido muy positivamente por el entorno escolar, no obstante que sus beneficios son aún frágiles. Participar en la perspectiva profesional implica que la escuela sea un socio de pleno derecho en la formación. Sin embargo, la cultura de la colaboración entre las escuelas y universidades es algo aún por construir y representa el mayor reto desde hace años. (Gauthier, C. et Mellouki, M., p.3)

Los titulares de un grado, cuya duración es normalmente de tres o cuatro años, que quieran participar en la carrera docente, deben pasar dos años y medio a tres años, y a veces más, en un programa formación del profesorado para adquirir habilidades en pedagogía, psicología, didáctica

---

<sup>3</sup> Por Mauricio Núñez, Subdirector Departamento de Estudios Pedagógicos (FFH)

y en términos de práctica en el aula para calificar para la enseñanza. (Gauthier, C. et Mellouki, M., p.37)

Sin embargo, en Ontario, la provincia contigua, el paso que permite a los titulares de un grado académico tener acceso a la profesión docente es de tan sólo un año. Algunos jóvenes quebequeses (Allard, 2002) han aprovechado la oportunidad para completar su formación docente en las universidades de Ontario y volver a enseñar a Québec, un derecho que se ejerce de conformidad con el acuerdo interprovincial sobre la movilidad laboral. Ontario sigue siendo la única provincia canadiense que otorga una formación en la modalidad pos licenciatura de un año para la formación del profesorado, otras provincias canadienses ahora le dedican dos. (Gauthier, C. et Mellouki, M., p.38)

En lo que concierne a la formación continua o perfeccionamiento docente hay una clara conciencia de la necesidad de generar vínculos estrechos de colaboración entre las universidades y las escuelas. Este es un punto central a considerar en cualquier nueva propuesta que busque hacerse cargo de la formación inicial y continua en nuestro país:

Las universidades tienen un rol en la formación continua. En tiempos normales, ellas deberían, por ejemplo, ofrecer programas de perfeccionamiento centrados en la enseñanza estratégica, cooperativa, por mediación, etc. En tiempos de reforma, las universidades deberían apropiarse las orientaciones, los enfoques pedagógicos y los modelos de evaluación propuestos en los nuevos programas y ofrecer al personal docente sesiones de perfeccionamiento que los ayuden en su esfuerzo por comprender la reforma y adaptarse a sus exigencias. Sin embargo, las universidades no pueden cumplir eficaz y plenamente su rol sino estrechando sus vínculos con los medios escolares, profundizando su conocimiento de las realidades de la escuela y poniendo en marcha programas de perfeccionamiento vueltos hacia los problemas concretos que experimentan los profesores en sus prácticas. (Gauthier, C. et Mellouki, M., p.85).<sup>4</sup>

Las universidades en la provincia de Québec construyen sus currícula en consideración de un referencial común de 12 competencias, referencial que fue elaborado por un equipo de profesionales del Ministerio de Educación en colaboración con las propias universidades y escuelas (ver anexo). Esto hace que todas las mallas curriculares de la provincia se ajusten a un estándar común. No obstante, el prestigio reconocido por las escuelas a la formación inicial otorgada por la Universidad de Sherbrook marca una diferencia que amerita un conocimiento más profundo de esta propuesta en particular.

### **PFID en U.de Sherbrook**

Tanto para la formación (equivalente en nuestro sistema) de profesores de preescolar, básica y media, se ofrecen programas concurrentes con una exigencia de 120 créditos, los que habitualmente se adquieren tras una duración de 4 años orientados a la obtención del baccalauréat, asimilable a nuestra licenciatura de base (Bachelière ou bachelier en éducation, B.

---

<sup>4</sup> Traducción libre del texto de referencia de Gauthier, C. et Mellouki, M. (2003) Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec, MEQ)

Éd.). Los objetivos generales de dichos programas se orientan a la adquisición de las doce competencias referenciales de base descritas en el documento *La formation à l'enseignement* (MEQ, 2001).

El perfil de formación según malla curricular considera: prácticas, actividades integradoras (como talleres y memorias profesionales), formación didáctica, formación pedagógica (tales como diferenciación pedagógica, características de los alumnos, evaluación, entre otros) y formación fundamental (tales como bases teóricas de la educación), además de una oferta de electivos que complementan la formación. Resulta interesante constatar que los tres primeros ítems (práctica, didáctica y actividades de integración) concentran más del 80% de las mallas.

En coherencia con lo anterior diremos que la Universidad de Sherbrook se presenta con una oferta de programas en los que la formación práctica posee un peso importante con un total de 900 horas en las escuelas, distribuidas en distintas formas de trabajo en terreno que van pasando progresivamente de la observación al trabajo con pequeños grupos, tutorías, clases a grupos curso y prácticas finales que consideran la gestación e implementación de proyectos de investigación-acción. Este énfasis en la formación práctica tiene ecos en programas colaborativos con las escuelas entre los que destaca el programa “École en chantier”.

École en chantier promueve el desarrollo de la profesionalidad vinculando a los sujetos en formación a situaciones reales de práctica, promoviendo la colaboración entre equipos de la Universidad, las escuelas y la comunidad, con un enfoque interprofesional, formador para todas las partes (permitiendo el desarrollo de competencias profesionales), apoyado en la investigación y productivo, es decir, con resultados útiles, pertinentes y durables para el desarrollo de la escuela.

### **PFID en U. of Toronto (Programa Master of Teaching)**

La formación inicial docente tiene en la U.de Toronto varios itinerarios posibles. Todos ellos vinculados al trabajo del OISE. Se cuenta con un programa de un año que permite habilitación profesional. Existe también un programa concurrente de 5 años que va incorporando la práctica de manera gradual (hasta llegar a prácticas de internado), variando los lugares de práctica, de modo tal de permitir acceso a una diversidad de escuelas o escenarios educativos.

El siguiente cuadro permite tener una panorámica de la formación en este itinerario. Nuevamente podemos observar que la práctica aparece como uno de los puntos fuertes.

	<i><b>Early Foundations Courses</b></i>		<i><b>Advanced Foundations Courses</b></i>
	<i><b>Subject-Specific Courses</b></i>		<i><b>Methodology Courses</b></i>
	<i><b>Anchor Subject Internship</b></i>		<i><b>Practicum Experience (Evaluated Student-Teaching Experience)</b></i>

	<b><i>Unit-Specific Education Related Electives</i></b>	
	<b><i>Joint Program Features</i></b>	

Sin embargo, de las ofertas del OISE para formación inicial docente, dos otros programas concitan nuestra atención: el MA Program in Child Study and Education y el Master of Teaching, dos programas de carácter consecutivo, conducentes a la obtención de grados académicos del segundo ciclo y a la certificación para el ejercicio profesional, además de preparar a los candidatos para el doctorado. De ellos detengámonos en el Master of Teaching.

Master o Teaching es un programa con una duración de dos años. Tiene como prerrequisito el contar con un grado de licenciado (equivalente) en alguna área disciplinaria. Resulta interesante de este programa apreciar el ritmo de trabajo. Cada año está dividido en períodos académicos (de formación en la Universidad), períodos de práctica y períodos de trabajo personal o colectivo orientado a la integración de la teoría y la práctica (bajo el formato de proyectos de investigación). Los períodos académicos no duran más de un mes y medio con estadías de tres o cuatro días a la semana más un día de práctica. Los períodos de práctica que se alternan con los académicos tienen, en promedio, la misma duración (un mes y medio) pero con una presencia intensiva de cinco días a la semana en terreno. De este modo la alternancia se presenta como un ejercicio permanente durante los dos años de duración del programa.

Volviendo sobre el caso del MA Program in Child Study and Education, éste presenta una particularidad que lo diferencia de los otros. Si bien cuenta con prácticas en sus cuatro períodos, el segundo período (“semestre”) del segundo año, los estudiantes inscritos en dicho programa realizan un internado, desarrollando un enfoque más cercano a la formación clínica.

Como podemos apreciar, los programas de formación inicial docente que hemos presentado en el contexto canadiense son diversos. Sin embargo, todos ellos ponen un particular énfasis en la formación práctica en estrecha colaboración con las escuelas como corresponsables en la formación.

## **AUSTRALIA**

El caso australiano nos depara interesantes sorpresas. En la década pasada hubo un fuerte y fructífero movimiento que abordó los temas de la formación docente con decisión e innovación (congresos y encuestas nacionales que convocaban tanto a las universidades formadoras como a la sociedad en su conjunto marcaron la agenda académica y política). Uno de los temas entonces emergentes fue el de los referenciales, 11 en total (como las competencias y estándares elaborados en otras latitudes y que dirigen el trabajo de los centros de formación docente).

En el 2007, el Parlamento Australiano hizo público un trabajo de investigación sobre la formación de profesores en el país – *National Inquiry into Teacher Education* - . En este informe se identifica a la formación práctica como un problema clave persistente.



*Los problemas con la práctica se han descrito en casi todos los informes que abordan la formación del profesorado en la última década. El hecho de que estos problemas hayan generado tanta atención en esta investigación indica la necesidad de una reforma importante en este ámbito, incluyendo la participación de todos los actores y todos los miembros del sistema.* (Parliament of the Commonwealth of Australia, 2007, p.73. In Le Cornu&Ewing, 2008, p.1800)

Para efectos de esta revisión, tomaremos, tal como lo hecho para Canadá, los casos de dos universidades: la Universidad de Queensland en Brisbane y la Universidad Macquarie en Sydney. Ambas participan con sus propios informes en la encuesta nacional cuyos resultados alimentarían el documento emitido por el Parlamento en el 2007.

### **PFID en U. of Queensland**

La Universidad de Queensland se ha caracterizado por poner los módulos de práctica en el centro de su propuesta de formación, propuesta que se despliega en un itinerario de cuatro años (entenderemos entonces que estamos frente a un modelo convergente de formación docente). En la primera mitad de los años 2000 se probaron nuevas propuestas, todas centradas en prácticas situadas que articulaban los aprendizajes prácticos con las unidades de estudio desde el primer año. Esta articulación se daba por la participación de estudiantes en grupos de discusión que tomaban forma en las escuelas y que eran dirigidos por los propios profesores del sistema. Se motivaba también la participación de los estudiantes en formas iniciales de vinculación con la comunidad escolar tales como los voluntariados.

Otra modalidad propia de las propuestas de esta universidad es la de los internados, períodos prolongados de inmersión en el medio escolar hacia el final de la formación.

Para un trabajo de este tipo, que pone la práctica en el centro del itinerario de formación, se hace imperativo un trabajo minucioso de construcción de redes institucionales que permitan una auténtica colaboración en lo que concierne la profesionalización docente. La vinculación con el medio escolar se lleva a cabo aún hoy en Queensland bajo la modalidad de “escuelas asociadas”, figura que tiene su homónimo en el sistema escolar québécois. Sin embargo, mantener esta apuesta bajo la modalidad de trabajo colaborativo con las escuelas presenta sus dificultades siendo una de ellas el aumento en el número de estudiantes que deben ser ubicados.

### **PFID en Macquarie University**

Macquarie ofrece dos modalidades de formación: convergente, en un programa de cuatro años, y consecutiva, con programas post licenciatura conducentes a la obtención de una nueva licenciatura y título profesional (semejante a nuestra realidad formativa). Macquarie se ha comprometido con un enfoque académico-investigativo de la formación docente sustentada en cuatro perspectivas: liberal (el estudiante es formado como un académico e involucrado en acciones de investigación), emancipatoria (con la promoción de una pedagogía crítica), progresista (enfaticando en el desarrollo individual y la ética del cuidado) y profesional (alentando una mirada a los problemas de aula y al desarrollo de competencias).

El modelo de formación inicial en Macquarie se define como de base académica y para ello pone a disposición del estudiante una amplia gama de posibilidades y recursos que le permitan problematizar desde miradas transdisciplinarias. La idea era, desde sus inicios, ofrecer una formación que alentara la figura de un profesor intelectual más que la de un técnico como era la tónica en los años '60. No obstante, la adopción de un enfoque colaborativo con el medio profesional (que en la tradición de Macquarie viene también de mediados de los '60), introduce algunas adaptaciones a un modelo que se mantiene hasta el día de hoy (para la noción de colaboración en Macquarie, ver anexo). Dicho modelo se caracteriza básicamente por:

- Ver el programa de formación docente como un programa amplio que permite la integración de estudios académicos y profesionales.
- Presentar una estructura concurrente
- Tener profesores designados conjuntamente por el programa de formación docente y las respectivas escuelas disciplinarias
- Contar con un modelo de práctica que proporciona una experiencia continua en una escuela con profesores guías seleccionados, contratados y pagados por la universidad, teniendo estos, en consecuencia, una mayor responsabilidad en la instrucción, supervisión y evaluación de los estudiantes de pedagogía. Esta última característica lo distingue ampliamente de otros modelos de práctica.

Según lo que podemos percibir de este primer acercamiento a la realidad australiana a través de estas dos universidades, podemos prever una diversidad similar a la encontrada en Canadá, pero, del mismo modo regulada por un conjunto de referenciales nacionales. Macquarie es en apariencia más conservadora que Queensland y no obstante ofrece elementos interesantes para abrir el debate al momento de pensar un modelo de formación. Uno de esos elementos es el referente a la formación práctica que nos hace enfrentarnos a la discusión entre variar o permanecer en las escuelas. ¿Cuáles son las bondades de una y otra propuesta?

Por último, un elemento que merece ser destacado en todas las discusiones, tanto en Canadá como en Australia, es el fuerte desbalance de género producido en las últimas décadas, lo que hace prever, como uno de los puntos pendientes en las agendas de las políticas públicas en educación, la atención a la promoción entre los hombres de las carreras de pedagogía.

### **ANEXO: Promotion of the Concept of Partnership**

Recent reviews of teacher education (eg NSW Ministerial Advisory Committee on Quality of Teaching, 1999) emphasise the concept of partnership between schools and universities, and the need for closer collaborations between the two. Partnership has been a key aspect of the Macquarie Teacher Education Program since its inception. Much of the background material about Macquarie's program, particularly with regard to partnership, is contained in a PhD thesis (Smedley, 1996).

Smedley (1996) traces the interest in partnership and shows that the concept has been prominent at two points in this century, during the sixties and in the period of the 90s. It traces a significant, but short-lived, interest in partnerships in the 1960s and documents the far stronger and more widely influential re-emergence of the partnership concept more recently. The Macquarie University Teacher Education Program stands as an example of one program which emerged during the initial short-lived period of change and which has, since that time, continued to shape a particular form of partnership.

Based on the notion of the scholar-teacher and the theoretical perspectives listed above, the Macquarie model of teacher education was developed to incorporate 'best practice' as perceived by academics of the day, drawing upon a range of strategies conceived and trialled in other countries. In 1969 the program, which was developed through wide liaison with Macquarie academics, employing authorities, teacher unions and schools, provided Australia's first concurrent, integrated degree and diploma pattern for teacher education. Its distinctive features included:

- Teacher Education seen as a university-wide program, with integrated academic, educational and professional studies;
- a concurrent structure where students were simultaneously enrolled in a Bachelor of Arts degree and the Diploma of Education;
- curriculum lecturers appointed jointly to the Teacher Education Program and the School of the academic discipline; and
- a developmental model of the practicum that provided a continuous experience in one school, with selected, contracted and paid Master Teachers holding a major responsibility for the instruction, supervision and assessment of student teachers.

The concept of partnership underpinned the model, and not just one partnership but several overlapping partnerships:

- partnership between the different academic disciplines of the university through the co-operative planning;
- partnership between the academic and professional aspects of the program through the joint appointment of staff to the Teacher Education Program and to the School of the academic discipline (this was disbanded in 1992);
- partnership between the university and the major employer through the secondment of classroom teachers to provide recency of experience for the curriculum lecturers; and
- partnership between the students, curriculum lecturers and schools through the nature and organisation of the practicum.

Separately, each component stood as an innovation on the Australian scene. Combined, the various parts strengthened and enriched each other. It was their unique interaction which provided an opportunity for renewal in teacher education. (Macquarie University, Australian Center for Educational Studies, 2005. Submission to the Inquiry into Teacher Education, p. 6-7)

**ANEXO: Las doce competencias profesionales de un egresado de educación en Québec.  
Perfil de egreso en función de las áreas de aprendizaje.**

FUNDAMENTOS	
I	Actuar en el ejercicio de sus funciones como un profesional heredero, crítico e intérprete de objetos de conocimiento o cultura.
II	Comunicar de forma clara y correcta en la lengua de enseñanza, tanto oralmente como por escrito, en diversos contextos relacionados con la profesión docente.
ACTO DE ENSEÑAR	
III	Diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje para los contenidos a hacer aprender, y esto, según los estudiantes involucrados y el desarrollo de competencias consideradas en el programa de formación.
IV	Pilotar situaciones de enseñanza-aprendizaje para los contenidos a hacer aprender, y esto, según los estudiantes involucrados y el desarrollo de competencias consideradas en el programa de formación.
V	Evaluar el progreso de los aprendizajes y el grado de adquisición de las competencias de los alumnos para los contenidos a aprender.
VI	Planificar, organizar y supervisar el modo de funcionamiento del grupo curso para favorecer el aprendizaje y la socialización de los estudiantes.
CONSIDERACIÓN DEL CONTEXTO SOCIAL Y ESCOLAR	
VII	Adaptar sus intervenciones a las necesidades y características de los alumnos con dificultades del aprendizaje, de adaptación o con alguna discapacidad.
VIII	Integrar la tecnología de la información y comunicaciones para la preparación y pilotaje de las actividades de enseñanza-aprendizaje, de gestión pedagógica y de desarrollo profesional.
IX	Cooperar con el personal escolar, padres, diferentes interlocutores sociales y los estudiantes en pos de la consecución de los objetivos educativos de la escuela.
X	Colaborar con los miembros del equipo pedagógico en la realización de tareas que permitan el desarrollo y la evaluación de las competencias consideradas en el programa de formación, y esto en función de los estudiantes implicados.
IDENTIDAD PROFESIONAL	
XI	Comprometerse en un camino individual y colectivo de desarrollo profesional.
XII	Actuar de manera ética y responsable en el ejercicio de sus funciones

## Documentos consultados

Gauthier, C., Mellouki, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*, MEQ. Rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)

Le Cornu, R. & Ewing, R. (2008). Reconceptualising profesional experiences in pre-service teacher education... reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education* 24 (2008) 1799-1812. Disponible en internet: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

MACQUARIE UNIVERSITY, AUSTRALIAN CENTRE FOR EDUCATIONAL STUDIES (2005) Submission to the Inquiry into Teacher Education. Sydney, Australia.

QUT Queensland University of Technology (2005). *Submission to the National Inquiry into Teacher Education. Public Hearing.* QUT, Brisbane, Australia.  
[http://www.aph.gov.au/House/committee/evt/teachereduc/subs/sub072\\_1.pdf](http://www.aph.gov.au/House/committee/evt/teachereduc/subs/sub072_1.pdf)

[www.usherbrook.ca](http://www.usherbrook.ca)

[www.utoronto.ca](http://www.utoronto.ca)

## **Antecedentes del Sistema educativo**

Por la particularidad del sistema cubano, se ponen algunos antecedentes generales en la minuta que contextualizan el tema de la formación docente.

Enseñanza primaria o elemental: hasta sexto grado, estructurada en dos ciclos (1º a 4º; 5º y 6º). Los profesores se preparan para trabajar de 1º a 6º, pero tienden luego a especializarse por ciclo. Los de primer ciclo hacen clases en todas las asignaturas; en segundo ciclo trabajan dos docentes, uno en el área de humanidades y el otro en ciencias.

Enseñanza secundaria dividida en dos niveles:

- secundaria básica que incluye 7mo., 8vo y 9no grados, donde se trabaja con un docente preparado integralmente.

Luego de 9º grado los estudiantes entran a estudiar a:

- preuniversitario que incluye los grados 10, 11 y 12. El título que reciben los graduados de preuniversitario es el de Bachiller en Ciencias y Letras. En particular existen los institutos preuniversitarios vocacionales en ciencias pedagógicas.; o a
- carreras de técnicos medios en escuelas de oficio o institutos politécnicos, capacitados para entrar a la educación superior en carreras afines.

En preescolar y primaria básica los cursos son de veinte alumnos y en secundaria media, de 15.

Los docentes, en las escuelas, trabajan jornadas completas con tiempos para la docencia en aula, monitorear trabajo con estudiantes de licenciatura y trabajo de investigación.

## **Instituciones encargadas de la formación docente**

La formación inicial y permanente de los educadores de todos los tipos y niveles de Educación es responsabilidad estatal y constituye un subsistema del Sistema Nacional de Educación (SNE) dirigido por el Ministerio de Educación (MINED), a través de una Dirección de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico, que atiende tanto la formación inicial como la postgraduada y las diferentes formas de superación y perfeccionamiento de los docentes en servicio, quien dicta las disposiciones específicas sobre la política de formación docente y rige administrativamente su funcionamiento. Desde el punto de vista metodológico se rigen también por las reglamentaciones y disposiciones del Ministerio de Educación Superior (MES), órgano rector al que se subordinan metodológicamente todas las instituciones universitarias del país, independientemente del organismo al cual estén adscriptas.

La formación de los docentes se realiza en Institutos Superiores Pedagógicos (ISP), que son universidades pedagógicas. Existe una en cada provincia. Reciben el título de licenciados en

---

<sup>5</sup> Por Jenny Ássael B., Departamento de Psicología, FACSO

educación, en diversas especialidades. Desde el 2000, estas universidades pedagógicas se han extendido hacia sedes municipales, dependientes directamente de los ISP.

En este sistema juega un papel fundamental la integración funcional de los centros formadores de docentes con las estructuras que dirigen la educación en cada provincia y municipio del país, lo que permite la articulación de la formación inicial, la formación en servicio, la formación de postgrado y la investigación científica.

Los profesores de los Institutos Superiores Pedagógicos son profesionales de nivel superior (con formación universitaria) con dedicación de tiempo completo, lo que implica docencia, investigación y supervisión de sus estudiantes en los centros de prácticas, o sea en los establecimientos educacionales. La investigación en Cuba es un requisito para el claustro universitario.

### **Sistema de Ingreso a la universidad**

Para ingresar a los ISP se debe tener el grado de bachiller y se debe rendir exámenes de admisión. Para todas las carreras son matemática, español e Historia en Cuba. Para un grupo de carreras, como es el caso de las ciencias de la educación, se establecen además pruebas específicas adicionales como son aptitud, eficiencia física, chequeos médicos y entrevistas.

### **Del ejercicio de la profesión docente**

Ingresa a trabajar los licenciados en educación, pero en los últimos años se ha abierto un camino intermedio de ingreso, que surge de la necesidad de contar un mayor número de docentes requeridos a partir de las reformas en el sistema educativo, en particular la disminución de alumnos por curso. Para ello, se han creado centros de formación emergente o habilitación, en los que ingresan estudiantes de bachillerato o de la enseñanza tecnológica, quienes concluyen sus estudios de ese nivel medio superior, recibiendo a la vez una habilitación de un año, que les permite incorporarse al trabajo docente en las escuelas, con el compromiso de concluir sus estudios universitarios. Estos nuevos Programas de formación docente constituyen un sistema continuo con la formación universitaria y, por lo tanto, son dirigidos por los propios ISP.

### **Los planes de estudio de las carreras de pedagogía**

Tienen una duración de cinco años.

El diseño de los planes de estudio tiene como premisa la formación de un profesional de perfil amplio y se apoya fundamentalmente en el análisis de la práctica profesional actual y la perspectiva que debe ejercer el egresado, delimitando los problemas que debe resolver un graduado competente.

Los planes de estudio de las carreras de Licenciatura en Educación están estructurados bajo el principio del estudio-trabajo. En ellos se integran armónicamente tres componentes básicos: académico, laboral (actividad de los estudiantes en las escuelas) e investigativo.

A partir del perfil general de la profesión docente, donde se define qué se espera de estos profesionales y cuáles son las cualidades que deben caracterizarlos, se derivan los perfiles específicos de cada carrera pedagógica. Existe un conjunto de disciplinas comunes a todas las carreras pedagógicas, o a grupos de ellas, entre las que se encuentran:

- Formación general, dirigidas a la formación integral del estudiante, que comprenden: Lengua Materna, Lengua Extranjera, Apreciación Artística, Computación y Educación Física.
- Fundamentos político-ideológicos de la Educación,
- Un área de integración con una organización modular-disciplinar que comprende los fundamentos científicos y pedagógicos de la Educación,; Fundamentos sociológicos, pedagógicos y didácticos de la Educación; Psicología; Dirección, Higiene y Organización escolar; Historia de la Educación, Metodología de la investigación educativa, así como Talleres de medios de enseñanza y comunicación educativa, orientación educativa, atención a la diversidad, educación sexual, práctica educativa, entre otros.

Cada perfil particular se completa con un grupo de disciplinas específicas. En cada uno de ellos se estudian las dirigidas a la formación en el contenido específico del área del conocimiento de que se trate, incluyendo las Didácticas.

Sin embargo, la formación profesional está sustentada, más que en el desarrollo de este conjunto de disciplinas y asignaturas con carácter académico, en su integración sistemática y permanente con la labor docente-investigativa que todos los estudiantes desarrollan en los centros escolares del nivel para el cual se forman como docentes, investigaciones vinculadas estrechamente a la solución de los problemas reales existentes en el medio donde actúan (escuela, familia y comunidad). En estas investigaciones participan tanto profesores del centro educativo como docentes universitarios, constituyéndose la escuela como la columna vertebral de la estructura curricular y del contenido de los planes de estudio.

En todo el proceso de formación, tanto la universidad pedagógica como la escuela asumen la responsabilidad compartida de planificar, orientar y controlar la actividad práctico investigativa de los estudiantes, en estrecha integración con las actividades académicas de cada disciplina, a partir de los objetivos de cada año de la carrera.

Esta actividad investigativa se concreta mediante la realización de trabajos extracurriculares, de curso y finalmente el trabajo de diploma como culminación de estudios, que es obligatorio aprobar para obtener el título de licenciado.

## **Diseño Curricular**

- Un primer año con carácter intensivo, que garantice una preparación inicial que permita a los estudiantes: incorporarse a desarrollar actividades docentes en la escuela de forma responsable -con alumnos bajo su atención- a partir del 2º año, donde se les entrega formación psicológica, pedagógica y sociológica; cultura general; perfeccionamiento en la utilización de la lengua materna; formación en autodisciplina y desarrollo de hábitos



adecuados de estudio dirigidos al autoaprendizaje para continuar sus estudios universitarios en las sedes municipales e iniciar su actividad docente responsable.

- A partir del segundo año y para el resto de la carrera: se ubica a los estudiantes en una escuela de su municipio de residencia, con la concepción de considerar a ésta como micro universidad, en la que docentes de experiencia se convierten en tutores de cada uno de los estudiantes, responsabilizándose no solo con su preparación profesional sino también con la ayuda en sus estudios universitarios y su formación integral a lo largo de la carrera. Simultáneamente, y en estrecha coordinación con las micro universidades, los estudiantes reciben su preparación académica en las sedes universitarias municipales, impartida no solo por profesores del ISP sino también por una amplia representación de docentes de los propios centros de enseñanza, debidamente categorizados como profesores adjuntos de la universidad pedagógica.

Todos los egresados de la formación inicial tienen asegurada su formación continua, cuyos objetivos fundamentales están dirigidos a elevar de forma permanente la preparación científico-técnica, metodológica y cultural tanto de los maestros y profesores como del personal dirigente y técnico del sector educacional.

La formación continua se organiza también por los Institutos Superiores Pedagógicos, conjuntamente con las estructuras de dirección de la Educación de cada territorio, y tiene como punto de partida la evaluación profesoral que anualmente se realiza a cada docente en su propia escuela, en la que se precisan no solo los resultados de su trabajo en el curso escolar sino también su preparación para enfrentar las tareas docentes de las cuales es responsable. Estos elementos sirven de base para determinar las necesidades de superación y perfeccionamiento y diseñar las vías y los contenidos que mejor se ajustan a ellas.

En síntesis los principales elementos de la formación docente en Cuba son:

- La concepción de vincular aún más la formación de los futuros docentes con la realidad educacional de sus territorios bajo el principio de formarlos desde la escuela y para la escuela, con un papel más activo de éstas en dicho proceso, lo que propicia afianzar el concepto de considerarlas como micro universidades, y a sus docentes como tutores de los estudiantes en formación, bajo la dirección de las universidades pedagógicas.
- La significativa influencia de la labor de los centros pedagógicos universitarios en los propios centros educativos.
- La “universalización” de la universidad logrando que esta trascienda sus muros y se extienda realmente a todos los territorios del país y a todos los ámbitos de la sociedad.
- Fuerte vínculo entre docencia, postgrado académico e investigación-producción.
- Complemento de la experiencia práctica en las escuelas con formación académica general y en las disciplinas y didácticas, con fuerte componente de investigación.
- Investigación ligada a los problemas concretos que se enfrentan en las escuelas, mucha investigación didáctica.

- Un concepto de universidad que ha transitado desde una universidad con vocación de proyectarse hacia la comunidad, a una universidad enclavada en la comunidad que tiene en cuenta los intereses de desarrollo local, entendiendo que calidad tiene que ver con pertinencia.

## ESTADOS UNIDOS<sup>6</sup>

A continuación se describe la forma que toman los programas de formación de docente en cuatro universidades de EE.UU. En cada caso se considera la institucionalidad, el perfil de los académicos que tienen a cargo la formación docente, los programas de pre y post grado que imparten, se mencionan las diferencias entre la formación de profesores de primaria versus secundaria, la organización de las prácticas y la certificación e inserción de los nuevos docentes.

Finalmente, se resumen los principales temas que toca el informe *“Attracting, developing and retaining effective teachers - educating, developing, and certifying teachers”* para el caso de EE.UU.

### UNIVERSIDAD DE MICHIGAN

#### 1. INSTITUCIONALIDAD

En la Universidad de Michigan existe una escuela de educación (School of Education, SoE) que responde directamente al Rector de la Universidad. Esta escuela está dividida en cinco departamentos académicos: Center for the Study of Higher and Postsecondary Education; Combined Program in Education and Psychology; Educational Studies; Joint Program in English and Education; Teacher Education.

#### 2. PERFIL DE ACADÉMICOS

Alrededor de 85 académicos de la SoE hacen clases, existiendo información respecto del programa que cursaron para obtener su doctorado para 72 de ellos. De éstos, 53% tienen doctorados relacionados con educación (en particular en currículum y enseñanza, en psicología educacional o educación en alguna disciplina específica) y el 47% tiene doctorados en otras disciplinas (en general en alguna ciencia social o alguna disciplina en humanidades). Un 37% de los académicos está afiliado a otra facultad de la Universidad, en su gran mayoría al College of Literature, Science and the Arts.

#### 3. PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES

##### 3.1. Programas de Pregrado

La SoE ofrece Programas de Bachelor of Arts y Bachelor of Science. El conducto regular es que los alumnos empiecen en su tercer año de universidad. Por lo tanto, todos los alumnos provienen de otra escuela de la misma universidad u otra institución.

Los estudiantes de pedagogía básica siguen un programa de 4 semestres, mientras que el programa para educación media dura 3 semestres. También existe la posibilidad para alumnos que

---

<sup>6</sup> Por Alejandra Mizala, Centro de Economía Aplicada (FCFM), Centro de Investigación Avanzada en Educación.

ya tienen el grado de Bachelor, de sacar un segundo grado de Bachelor convalidando ramos del primer grado y así reduciendo la duración del programa a un año.

Los estudiantes participan en cursos académicos y profesionales, mientras trabajan en aula del nivel correspondiente a sus estudios. Las experiencias entre cada semestre son complementarias.

Para poder cumplir con las exigencias del Estado de Michigan, los estudiantes de pedagogía deben tener ya sea un major y un minor, o dos majors en enseñanza. Estos majors y minors son impartidos casi en su totalidad fuera de la SoE, en los Colleges/Schools específicos de cada área.

Además, los estudiantes tienen actividades prácticas supervisadas desde el primer hasta el penúltimo semestre y el último semestre es exclusivamente de práctica en aula.

### **3.2. Programas de Postgrado**

Se ofrecen Masters of Arts en Educación que conllevan a la recomendación para la certificación de profesores, en educación básica, y secundaria. Estos programas duran 12 meses en jornada completa y combinan simultáneamente actividades prácticas y cursos en la universidad.

Existen dos programas especiales para el aumento del número de profesores de excelencia en ciencias y matemáticas. Los programas UNITE (University Network for Integrated Teacher Education) y Robert Noyce Fellowship seleccionan a estudiantes que adquieren su Bachelor en Sciences (BS) en el College of Literature, Science and the Arts antes de completar un programa de Magister de un año en la SoE.

## **4. DIFERENCIAS ENTRE FORMACIÓN DE PROFESORES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA**

Los requerimientos de estudios generales que deben aprobar los estudiantes de pedagogía en educación primaria cubren mínimos de créditos en las áreas de humanidades, ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas y artes creativas. Los estudiantes de pedagogía en educación secundaria deben haber aprobado un mínimo de créditos en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias naturales.

Los estudiantes de pedagogía básica tienen 4 majors entre los cuales elegir (Lenguaje, Matemática, Ciencia y Estudios Sociales) y 5 minors, mientras que los de pedagogía media optan entre 16 majors y 18 minors.

Por razones de tiempo, los estudiantes de los programas de postgrado deben haber aprobado los cursos de estudios generales y los majors y minors antes de entrar al programa.

En pregrado, la duración de los cursos es distinta según el nivel en el cual ejercerán: para educación primaria es de 4 semestres, y para educación secundaria es de 3 semestres. Por lo tanto, el período de cursos con actividades prácticas supervisadas es de 3 semestres para educación primaria y 2 semestres para educación secundaria. En postgrado, los estudiantes de Master en Educación para educación secundaria realizan su práctica en varios colegios, mientras que los de educación primaria se quedan solo en uno.

Los estudiantes que quieren ser profesores de secundaria tienen la posibilidad de permanecer en su facultad de origen (por ejemplo, el College of Literature, Science and the Arts) sin necesidad de transferirse formalmente a la SoE.

## **5. ORGANIZACIÓN DE PRÁCTICAS**

### **5.1. Programas de Pregrado**

Desde el primer semestre hasta el penúltimo semestre del programa, los estudiantes organizados en parejas pasan entre 6 y 8 horas a la semana en aula, observando el curso en acción, recolectando datos de aprendizaje y prácticas de enseñanza y contribuyendo a la instrucción en actividades de tutoría, co-docencia y planificación con profesores colaboradores o compañeros de universidad.

El último semestre del programa corresponde a una práctica en que se sigue el calendario de un aula (5 días a la semana, jornada completa) por un período de 14 a 15 semanas. Gradualmente el estudiante en práctica incrementa su responsabilidad en la enseñanza hasta llegar a liderar el proceso, en general a partir de la 8ª a 10ª semana, por 2 a 3 semanas.

La universidad se preocupa por tener distintas variedades de colegios disponibles para las prácticas, urbanos o rurales, de distintos niveles socioeconómicos y distintas edades, entre K y 6º.

### **5.2. Programas de Postgrado**

La experiencia práctica se desarrolla a lo largo de los 12 meses de los programas. En cada colegio hay entre 3 y 12 estudiantes de master realizando sus actividades prácticas.

Al igual que en los programas de pregrado, en los de postgrado, los estudiantes incrementan gradualmente su responsabilidad de enseñanza en el aula hasta liderar este proceso.

## **6. CERTIFICACIÓN E INSERCIÓN**

Una vez que los alumnos completan su programa de formación, la SoE recomienda su certificación provisional de profesor ante el Departamento de Educación de Michigan. La certificación es para ser profesor de educación primaria (K-8º) o secundaria (6º-12º) -salvo las excepciones de educación musical y física- en escuelas públicas del Estado de Michigan. Para poder ser profesores, los candidatos tienen que haber tenido al menos dos majors en enseñanza, o un mayor y un menor.

Además, los candidatos deben aprobar exámenes de materias específicas: un test general para educación primaria; un test específico sobre un menor para profesores que quieren enseñar materias específicas a alumnos entre 6º y 8º; y exámenes específicos para los majors y minors de estudiantes de pedagogía en enseñanza secundaria.

## **UNIVERSIDAD DE MASSACHUSETTS BOSTON**

### **1. INSTITUCIONALIDAD**

La Universidad de Massachusetts de Boston cuenta con un College of Education and Human Development (CEHD) responsable del área de educación. El CEHD tiene 3 departamentos: Counseling and School Psychology; Leadership in Education; y Curriculum and Instruction. Este último es el responsable de la formación de profesores.

### **2. PERFIL DE ACADÉMICOS**

El departamento de Curriculum and Instruction cuenta con 23 académicos, de los cuales 3 no entregan información respecto del área disciplinaria en que realizaron sus estudios de postgrado. De los 20 académicos restantes, un 75% tiene doctorado en área de educación (en particular en Curriculum and Instruction) y un 25% cuenta con un doctorado en alguna otra disciplina, ya sea en ciencias básicas o en ciencias sociales.

### **3. PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES**

#### **3.1. Programas de Pregrado**

Los estudiantes pueden postular al Programa de Formación de Profesores al alcanzar la mitad de su BA o BS (final de 2º año). El programa dura 4 semestres, y requiere de la aprobación de 30 a 36 créditos, según el nivel de enseñanza (parvularia prek-2º, elementary 1º-6º, middle school 5º-8º, secundaria 9º-12º).

Existe una lista de cursos de educación general que deben ser aprobados para poder obtener la licencia para enseñar, los cuales no están incluidos en el programa de formación per se, sino que tienen que ser aprobados por los estudiantes en otros Colleges. Los cursos del programa de educación son impartidos en el CEHD. Los cursos consisten en 18 a 15 créditos de cursos de enseñanza y aprendizaje, y 14 créditos de prácticas y seminarios. Estas actividades empiezan el 2º semestre del programa.

Los estudiantes deben aprobar la prueba del Estado de Massachusetts (MTEL) al finalizar el primer año del programa, antes de realizar la práctica.

#### **3.2. Programas de Postgrado**

El CEHD imparte Masters en Educación (M.Ed.) para educación parvularia, elementary, middle y secondary. Estos programas permiten que personas que ya tienen grado de Bachelor puedan obtener una licencia para enseñar. Los programas son de 36 créditos (alrededor de 2 años, con flexibilidad para completarlo en hasta 5 años) y combinan cursos académicos de enseñanza y aprendizaje con actividades prácticas.

#### **4. DIFERENCIAS ENTRE FORMACIÓN DE PROFESORES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA**

En la formación de pregrado, los cursos de educación general requeridos para ser profesores de básica suman 36 créditos. Los de middle school y secundaria, en cambio, se reducen a dos cursos de psicología. En los programas de MEd, quienes estudian para ser profesores de educación secundaria deben tomar dos cursos electivos de la disciplina en que quieren ser licenciados (comúnmente es la misma disciplina en que tienen su grado de Bachelor). Los estudiantes para profesores de educación primaria, en cambio, deben realizar un curso de matemática obligatoriamente.

#### **5. ORGANIZACIÓN DE PRÁCTICAS**

##### **5.1. Programas de pregrado**

Los estudiantes deben aprobar un curso de pre-práctica y seminarios de un crédito en el 2º y 3º semestre. De esta manera pueden testear su interés en la enseñanza, empezar a aplicar teoría a la práctica y desarrollar capacidad de reflexión y solución de problemas. En el último semestre, los estudiantes realizan una práctica en una escuela. Este trabajo se hace con académicos del CEHD y profesores colaboradores de la escuela. A lo largo de este semestre los alumnos preparan un portafolio de la práctica.

##### **5.2. Programas de postgrado**

Para obtener el MEd, el estudiante debe realizar al menos 75 horas de trabajo de campo antes de realizar la práctica. De estas 75 horas, al menos 40 deben ejercerse en un ambiente urbano, por regulación estatal. En el último semestre del MEd, el estudiante debe realizar una práctica de 14 semanas en una escuela. A lo largo de este semestre los alumnos preparan un portafolio de la práctica. La Universidad selecciona y ubica a los alumnos que postulan para una práctica.

#### **6. CERTIFICACIÓN E INSERCIÓN**

El Estado de Massachusetts entrega distintas licencias para que los profesores puedan ejercer. Para obtener la licencia inicial, los postulantes deben completar un major de pregrado en una de las artes liberales o ciencias; completar el programa de formación de profesores, incluyendo 75 horas de trabajo de campo previo a la práctica (40 de las cuales deben ser en escuelas urbanas) y un semestre de trabajo práctico; y aprobar el Massachusetts Tests for Educator Licensure (MTEL) correspondiente a la certificación buscada.

## **UNIVERSIDAD DE PENNSYLVANIA**

### **1. INSTITUCIONALIDAD**

En la Universidad de Pennsylvania la Graduate School of Education (GSE) es la encargada de formar profesores. Esta escuela cuenta con cinco divisiones: Applied Psychology - Human Development; Higher Education; Language & Literacy in Education; Policy, Measurement & Evaluation; y Foundations & Practices of Education. Esta última es la responsable de la formación de profesores.

### **2. PERFIL DE ACADÉMICOS**

En la GSE el departamento de Foundations & Practices of Education cuenta con 18 académicos, 72% de los cuales tienen postgrados relacionados con educación y el resto en otras disciplinas de las áreas de las ciencias sociales. Cabe destacar que el GSE cuenta con 28 académicos que tienen afiliación secundaria en dicha escuela, todos de disciplinas ajenas a la educación, en ciencias básicas, sociales y humanidades.

### **3. PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES<sup>7</sup>**

#### **3.1. Programas de Postgrado**

El principal programa de formación de profesores de la GSE es un programa de Master of Science en Educación, con una duración de 10 meses en jornada completa. Los programas se especializan en educación primaria (K-6) y secundaria (7-12) en 7 áreas. El MSc.Ed. considera 11 unidades de cursos, que combinan cursos académicos con seminarios de campo durante toda la duración del programa. Todos estos cursos son impartidos directamente por la GSE. Este programa culmina con la elaboración de un proyecto de portafolio, el cual incluye una colección de artefactos y un ensayo analítico extenso basado en una pregunta de investigación que enmarque la revisión de su año de aprendizaje.

#### **3.2. Programas de Pregrado**

El GSE imparte un programa de minor en educación urbana, abierto a estudiantes de pregrado de todas las disciplinas. La malla consiste en 6 cursos, algunos de los cuales incluyen trabajo de campo. Además, los alumnos realizan un proyecto de investigación final, basado en un problema real o teórico que los estudiantes pueden completar en el contexto de un curso de servicio a la comunidad, un curso de tesis senior o un estudio independiente. Todos los cursos, salvo algunos optativos del área de psicología, son impartidos directamente por GSE.

Este minor puede conllevar al licenciamiento del estudiante, con un curso adicional de un semestre (el 9° semestre del alumno), consistiendo en la práctica de enseñanza supervisada.

---

<sup>7</sup> La GSE también tiene un programa especial de dos años para miembros de Teach for America que puede conllevar a la certificación y obtención de un Master. Debido a sus especificidades, este programa no se describe en esta minuta.



## **4. DIFERENCIAS ENTRE FORMACIÓN DE PROFESORES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA**

### **4.1. Programas de Postgrado**

En el caso de la educación primaria, los cursos que deben tomar los estudiantes giran alrededor de las siguientes áreas: literacy, matemáticas, ciencias y estudios sociales, desarrollo infantil, literatura infantil y fundaciones socio-culturales de la educación. En el caso de los profesores de educación secundaria, los cursos son de fundaciones socioculturales y psicológicas del aprendizaje, diseño de curriculum y métodos de enseñanza.

Respecto de los colegios en que se realizan los trabajos de campo, los estudiantes de pedagogía básica pueden elegir entre hacer sus trabajos prácticos en una sola escuela pública urbana o realizar una mitad en una escuela pública urbana y la otra mitad en otra escuela, ya sea pública o charter. En cambio, los estudiantes de pedagogía en educación secundaria son asignados a una sola escuela pública urbana.

### **4.2. Programas de Pregrado**

Los estudiantes de educación primaria y secundaria tienen 3 cursos comunes: educación en una sociedad urbana; desarrollo infantil o adolescente; y proyecto de investigación final. En el caso de la educación primaria, los cuatro cursos adicionales que deben tomar los estudiantes giran alrededor de las siguientes áreas: literatura infantil; ciencias y estudios sociales en escuelas básicas; matemáticas; literacy. En el caso de los profesores de educación secundaria, los cursos adicionales son en pedagogía y curriculum; curso de una disciplina complementaria al mayor del alumno; enseñanza en educación secundaria; y métodos de enseñanza avanzados, en el área del mayor del alumno.

## **5. ORGANIZACIÓN DE PRÁCTICAS**

### **5.1. Programas de Postgrado**

Para la formación de profesores de primaria, en los cursos que incluyen trabajo de campo los alumnos enfocan su trabajo secuencialmente en las siguientes áreas, con tiempo de dedicación y responsabilidades crecientes: el análisis de escuelas y vecindarios (2 días a la semana, trabajo con programas comunitarios para juventud); alumnos y aprendizaje (2 días a la semana en observación de aula y trabajando individualmente con alumnos); pedagogía (2 días a la semana, trabajo con pequeños grupos de alumnos); curriculum (2 días y medio a la semana, trabajo con todo el curso); y práctica final (alrededor de 3 meses, 5 días a la semana en aula, con dos semanas de total responsabilidad en la enseñanza).

En el caso de profesores secundarios, los cursos prácticos cubren secuencialmente las siguientes áreas, con cada vez mayor dedicación de tiempo y responsabilidades: contextos y recursos para la enseñanza y el aprendizaje (2 mañanas por semana, voluntariado en programas comunitarios para jóvenes); alumnos y pedagogías (5 mañanas de la semana, realizando observación en aula, co-

docencia y luego docencia); práctica, una teoría de la práctica y carreras profesionales (5 días a la semana, realizando co-docencia, luego docencia y responsabilidades co-curriculares).

## **5.2. Programas de Pregrado**

En el caso de los estudiantes del minor en pedagogía básica, 3 cursos incluyen trabajo de campo: Ciencias y estudios sociales (servicio a la comunidad); matemáticas (2 medios días en aula); literacy (3 medios días en aula). Los estudiantes del minor en pedagogía media tienen que inscribirse ya sea en pedagogía y curriculum o en disciplina complementaria a su mayor un curso que sea de servicio a la comunidad. Adicionalmente, para obtener una certificación como profesor, el alumno debe aprobar un curso de un semestre de 5 días a la semana de enseñanza en el aula con supervisión más un seminario. Este curso típicamente se toma en el noveno semestre de estudios del alumno.

## **6. CERTIFICACIÓN E INSERCIÓN**

Los egresados de los programas de la Universidad de Pennsylvania que hayan aprobado los exámenes requeridos por el Pennsylvania Department of Education (PDE) reciben una recomendación de la universidad ante dicho departamento para recibir una certificación como profesor de Instrucción nivel I, que les permite enseñar en las escuelas públicas de Pennsylvania.

Además, para recibir la certificación, los alumnos deben haber completado los siguientes requisitos académicos: un curso de literatura británica o estadounidense; un curso de redacción; y dos cursos de matemática. La PDE exige que los postulantes a ser profesores de enseñanza secundaria tengan un mayor en el área en que desean certificarse al ingresar al programa de formación de docente.

## **UNIVERSIDAD DE CALIFORNIA BERKELEY**

### **1. INSTITUCIONALIDAD**

En la Universidad de California Berkeley, la encargada de formar profesores es la Graduate School of Education. Esta escuela se divide en tres áreas de estudio: Cognición y Desarrollo; Lenguaje y literacy, sociedad y cultura; y Política, organización, medición y evaluación.

La Universidad de California está comprometida con la mantención de estándares altos y para ello se preocupa de entregar una formación que se sustente en la investigación y que impacte al sistema público a través de la formación de líderes. Existen programas especialmente focalizados a la formación de directivos así como a la formación de profesores en distintas áreas. Una característica del sistema es que sus académicos realizan investigación sobre sus propios programas de formación, lo que conduce a su mejoramiento constante. Los programas son muy selectivos y se invierten importantes esfuerzos en el proceso de selección para asegurar la vocación hacia la educación pública de los alumnos.

### **2. PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES**

#### **2.1. Programas de Postgrado**

La formación de profesores en la UC Berkeley se entrega a nivel de postgrado. Estos programas son: Programa MACSME: Credential Math and Science Secondary Education; Programa DTE: Developmental Teacher Education – Elementary; Programa MUSE: English (Secondary)

Los programas tienen una duración de dos años y a su egreso los alumnos obtienen una certificación como profesores (credencial) y el grado académico de magíster.

Todos los programas son pequeños y están focalizados a la formación de líderes que puedan hacer una diferencia en el sistema público. Los alumnos dedican una parte importante del tiempo a realizar investigación - acción en la escuela (típicamente un año).

#### **2.2. Programas de Pregrado**

Aunque no existe formalmente en UC Berkeley formación de profesores a nivel del bachiller, se ha implementado recientemente un programa denominado CALTEACH. Este programa que sigue lineamientos estatales para promover la educación en ciencias de calidad, tiene como propósito atraer hacia la educación a jóvenes que se están formando en ciencias y en ingeniería. A nivel estatal la iniciativa se conoce como SMI (Science and Mathematics Initiative). El programa ha resultado extremadamente exitoso. En sus tres años de vida, ha atraído a 200 alumnos y ha certificado 20 profesores.

El Programa invita a alumnos de ciencias e ingeniería a tomar contacto temprano con la escuela; igualmente se procura que en todo momento exista una integración entre los estudios teóricos y la práctica pedagógica. El foco del programa es aportar a la comprensión de las bases del aprendizaje científico (cómo se aprende ciencia). Después de 4 años los alumnos pueden enseñar en las escuelas como internos. Existe mucho interés a nivel de la filantropía por este programa.

### 3. CERTIFICACIÓN E INSERCIÓN

La UC Berkeley ha desarrollado diversas estrategias que apoyan la inserción y la permanencia de sus egresados en las escuelas urbanas más desafiantes. Los egresados se comprometen a trabajar en el sistema público al finalizar sus estudios. Para el ingreso se valora la experiencia previa en trabajo social. Se ha implementado un sistema de “grants” a los cuales los alumnos pueden acceder a su egreso que buscan facilitar la inserción y aportar a la creación de comunidades de aprendizaje. Las cohortes se mantienen unidas después de su egreso a través de iniciativas implementadas por la universidad.

\*

\*

\*

### CONTEXTO GENERAL SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN USA

A continuación se resumen los principales puntos destacados en el informe *“Attracting, developing and retaining effective teachers - educating, developing, and certifying teachers”* para el caso de EE.UU (informe que es parte de un proyecto mayor de comparación de los países OECD).

- La formación de docentes y los requisitos que éstos deben cumplir es muy heterogénea a lo largo de EE.UU.
- Las instituciones formadoras de profesores son muy variadas, yendo desde grandes instituciones de investigación que forman profesores e imparten postgrados en educación, a pequeños colleges que sólo forman profesores.

#### **Licencias para ejercer:**

- Cada profesor recibe una licencia para ejercer en el estado en que trabaja, la cual es necesaria para trabajar en una escuela pública. Los requisitos generales son tener un grado de Bachelor y aprobar una variedad de exámenes y revisión de antecedentes criminales. En general se le pide haber aprobado cursos generales, cursos específicos en alguna disciplina, cursos profesionales y un período de práctica de enseñanza.
- Para enseñar en educación secundaria, la mitad de los estados requiere que los candidatos tengan un mayor en el área de enseñanza, mientras que los demás requieren al menos un menor o un examen de la disciplina, o requisitos que dependen del área.
- Para enseñar en educación primaria, los estados suelen requerir un mayor en educación con cursos generales incluyendo humanidades y ciencias. Algunas áreas requieren de certificaciones específicas. El permiso inicial suele ser válido por 2 a 3 años.

- Los exámenes de certificación suelen ser de aptitudes básicas y conocimiento profesional y de contenidos (ETS). Algunos estados piden que el test básico sea aprobado antes de entrar al programa de formación de profesores. En general el de conocimiento y contenidos se rinde al terminar el programa. El puntaje mínimo de aprobación en general es bajo (93% aprueba).

### **Programas de formación:**

- 37% de las escuelas que forman profesores son públicas, siendo responsables del 74% de los profesores egresados.
- En general los programas duran 4 años de pregrado y entregan un grado en alguna área en particular o en educación general. Los profesores de educación secundaria en general tienen grados universitarios en el área en que van a enseñar y los de primaria tienen grado en educación general. Con el afán de mejorar la calidad de sus egresados, algunos programas combinan grados de Bachelor con el de Master (un año adicional). También algunos programas se concentran en la formación de profesores a partir de profesionales o universitarios recién egresados.
- Algunos programas de pregrado de formación de profesores permiten que los estudiantes inicien el programa inmediatamente, mientras que otros requieren que los candidatos postulen después de dos años de formación general. Algunos también requieren aprobar un test de aptitudes básicas o un promedio de notas mínimo, recomendaciones, entrevistas, experiencia previa. Los programas de postgrado típicamente piden el test GRE, recomendaciones y concentración de notas de pregrado.
- Casi todos los programas de formación de profesores incluyen experiencias de campo, incluyendo varias semanas de observación en la escuela y un período de enseñanza de estudiantes bajo la supervisión de un profesor con experiencia.

### **Preocupaciones de política:**

- Los estados han estado trabajando en reforzar los estándares para la formación y certificación de profesores, mediante la acreditación de las instituciones de formación o la adopción de estándares del National Council for Accreditation of Teacher Education para dicha acreditación. Los sindicatos de profesores tienen una contribución activa en la política educacional a través de su participación en organizaciones nacionales de acreditación.
- Debido a la alta demanda por profesores, muchos distritos emplean profesores no certificados bajo una figura de contratación de emergencia o temporal. Esto se contrapone con las regulaciones del No Child Left Behind, que requieren que todos los docentes estén certificados por el Estado correspondiente.
- Las exigencias de certificación para profesores en escuelas charter varían según el estado. En las escuelas privadas, los profesores no requieren de certificación para ejercer.

### **Certificaciones Alternativas:**

- Algunas organizaciones y políticos han propuesto que se construyan nuevas maneras de certificar profesores, por ejemplo mediante tests de conocimiento de disciplina y prácticas de enseñanza, de manera que los docentes no sean necesariamente egresados de programas de formación de profesores. Esto produce el rechazo de las escuelas de pedagogía, que temen la disminución de sus recursos y de los sindicatos de profesores, que temen la reducción de sus salarios.
- Varias universidades han establecido programas de post-bachillerato para personas que en mitad de su carrera o al egresar de la universidad decidan dedicarse a la enseñanza.
- Las vías alternativas de certificación de profesores tienen distinta importancia según el Estado. Algunos programas de certificación alternativa son gestionados por el Estado, por los distritos educacionales, por programas de formación de profesores u organizaciones privadas. Estos programas proveen de capacitación práctica por varias semanas durante el verano anterior a que los candidatos trabajen en aula. Mientras trabajan como profesores de aula de jornada completa los candidatos deben tomar cursos vespertinos para su certificación. El Departamento de Educación de EE.UU. requiere que estos programas ofrezcan seguimiento intensivo y sostenido y desarrollo profesional a los nuevos profesores, antes y durante su progreso hacia la certificación.
- Los estudios muestran que estos profesores con certificados alternativos suelen tener un desempeño igual o mejor a los que obtienen la licencia de manera tradicional.
- Tanto los programas de formación tradicionales como los alternativos tienen un fuerte componente de práctica desde el inicio del programa.
- Tres programas de certificación alternativa son: Troops to Teachers (personal militar jubilado para enseñar en escuelas públicas), Teach for America (egresados de las mejores universidades que se comprometen a enseñar por dos años y se ha vuelto uno de los mayores oferentes de profesores en el país) y The New Teacher Project (servicios de consultoría a distritos educacionales para el reclutamiento selección y capacitación de nuevos profesores que vienen de otras carreras).

### **Programas de Inducción:**

- La inducción y apoyo a nuevos profesores es primariamente la responsabilidad de los distritos locales y de las escuelas.
- La mitad de los estados requiere que los profesores participen en algún programa de inducción, los cuales son altamente heterogéneos en términos de duración y calidad.
- En 35 de los 50 Estados, los nuevos profesores deben progresar desde una licencia inicial provisional (de 1 a 3 años) a una licencia estándar renovable. Este proceso puede incluir requerimientos de cursos adicionales, un cierto número de años de experiencia y evaluaciones positivas de administradores locales, la adquisición de un grado de magíster o la aprobación de tests adicionales.

### **Desarrollo profesional:**

- Prácticamente todos los Estados requieren que los profesores participen en un cierto número de horas de desarrollo profesional para renovar sus licencias. En su mayoría se requiere de 6 semestres de desarrollo profesional (una hora por semana) cada 3 a 7 años.
- Los distritos escolares frecuentemente ofrecen desarrollo profesional durante o después de cada año escolar, negociado con el sindicato local de profesores.
- Un número creciente de estados ha tomado en cuenta los estándares estatales para diseñar el desarrollo profesional de sus profesores.
- Los profesores también tienen la libertad de elegir los cursos que toman para satisfacer los requisitos estatales.
- Últimamente se ha dado importancia a la capacitación en TICs de los profesores de aula.
- El National Board for Professional Teaching Standards ha dado una oportunidad para el desarrollo profesional de docentes, los cuales son certificados previo el envío de portafolios, ejemplos de trabajos de los estudiantes y videos de clases.

#### **Iniciativas de política y su impacto:**

- El debate respecto de la calidad de los docentes en EE.UU. se ha centrado en dos campos:
  - los que quieren agregar mayores regulaciones para la certificación de profesores: acreditación de escuelas de pedagogía; formar consejos para estándares profesionales; mayores requisitos para la formación formal de profesores; limitar la asignación de profesores a las áreas en que recibieron su mayor; licenciamiento de profesores basados en conocimientos y aptitudes de enseñanza; terminar las contrataciones de emergencia; creación de escuelas para el desarrollo profesional para estudiantes de pedagogía con prácticas de al menos un año; certificación de profesores maestros vía el NBPTS.
  - los que quieren disminuir la barrera para individuos talentosos: evaluar potenciales profesores a través de tests escritos sobre su conocimientos de la disciplina y técnicas pedagógicas; volver voluntaria la formación tradicional de profesores; entregar mayor flexibilidad a los directores en la contratación de profesores; focalizarse en los resultados de aprendizaje de alumnos para medir el desempeño docente y tomarlos en consideración en los salarios docentes; enfatizar los conocimientos disciplinarios sobre los requisitos de cursos académicos; expandir los caminos de licenciamiento.
- La tendencia general en EE.UU. ha seguido los elementos principales del primer grupo.
- El segundo grupo ha llevado a la formación del American Board for Certification of Teacher Excellence, una organización privada que está desarrollando un camino alternativo para el licenciamiento.

A futuro, las reformas a la certificación docente se desarrollarán por dos caminos paralelos. Los gobiernos estatales y federales están haciendo inversiones sustantivas para aumentar la calidad de los programas universitarios de formación de profesores y de los estándares para el licenciamiento de profesores. Simultáneamente, también se están desarrollando caminos paralelos para la profesión docente, para atraer más profesionales de carrera y egresados universitarios talentosos. Es muy pronto para saber qué significará esto para el futuro de las instituciones de formación de profesores y para la carrera docente en EE.UU.