



## LA PREPARACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS EN LOS PAÍSES BAJOS: CUESTIONES Y TENDENCIAS<sup>1</sup>

FRIED KEESEN (\*)  
THEO WUBBELS (\*)  
JAN VAN TARTWIJK (\*)  
PETER A. J. BOUHUIJS (\*\*)

**RESUMEN.** Durante los diez últimos años las universidades de los Países Bajos se han vuelto menos dependientes de las políticas nacionales relativas a las estructuras salariales, los criterios de promoción y los sistemas de recompensas. Al mismo tiempo, el gobierno ha incrementado la presión sobre las universidades para que consideren seriamente la calidad de la educación en general y las cualidades docentes de su profesorado en particular. Se comentan los efectos de estas políticas sobre el desarrollo del profesorado en las universidades holandesas. Este trabajo se centra principalmente en las recientes iniciativas tomadas por dos universidades, las de Utrecht y Maastricht, para mejorar la preparación de los profesores universitarios. En el caso de Utrecht se postula el modelo de carrera profesional, en el que adquiere mucha importancia la competencia del docente, el programa de formación del profesorado y el papel de los portafolios o carpetas docentes y de su valoración en el programa. Se comentan las implicaciones.

**ABSTRACT.** During the last ten years universities in The Netherlands have become less dependent on national policies regarding salary structures, promotion criteria and reward systems. At the same time the government has put increased pressure on universities to take a serious look at the quality of education in general, and at the teaching qualities of the staff in particular. The effect of these policies on staff development at Dutch universities is described. The main focus is on recent initiatives by two universities, Utrecht and Maastricht, to improve the preparation of university teachers. For Utrecht a closer look is taken at the career system, in which the importance of teaching competence is upgraded; at the teacher training programme; and at the role of portfolios and assessment in the programme. The implications are discussed.

---

(1) Este artículo se ha publicado en la revista *The International Journal for Academic Development*, vol. 1, 2 (1996) con el título «Preparing university teachers in The Netherlands: Issues and trends». International Consortium for Educational Development, London, 120 Pentonville Rd, London N1 9JN. Kogan Page. Routledge, Taylor & Francis Group.

(\*) Universidad de Utrecht (Países Bajos).

(\*\*) Universidad de Limburg (Países Bajos).

## INTRODUCCIÓN

La finalidad de este trabajo es presentar una visión general del estado de la cuestión respecto al desarrollo profesional del profesorado en las universidades holandesas, así como comentar algunas iniciativas recientes que pueden afectar al trabajo de los encargados de formar al profesorado en el futuro próximo. Hay una gran variedad de aproximaciones respecto a la formación del profesorado en la educación superior holandesa. Se describen detalladamente dos ejemplos que vinculan la formación del profesorado con el desarrollo de su carrera profesional. Para entender la posición del desarrollo profesional del profesorado en las universidades holandesas, conviene explicar un poco el sistema de educación superior de los Países Bajos.

### EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS PAÍSES BAJOS

Tradicionalmente, la política educativa superior estaba en gran medida determinada por el gobierno. El establecimiento de políticas educativas centralizadas incluía decisiones sobre la aprobación de cursos, las estructuras salariales, los edificios y equipamientos, las cuotas de matrícula, etc. La recesión económica de principios de los ochenta obligó al gobierno a cambiar su política de expansión de la educación superior. Se introdujeron nuevos sistemas presupuestarios para la educación de los estudiantes universitarios, lo que daría lugar a una asignación menor, y las becas de investigación ya no dependían del número de estudiantes sino que se concedían sobre una base competitiva. Las fusiones obligadas y el cierre de diversas facultades (incluidas tres de las seis facultades de odontología del país) formaron parte de una política encaminada a reorganizar la educación superior. El número de cargos académicos de importancia se redujo a escala nacional y se

introdujeron nuevos criterios de promoción. Por último, todos los profesores tuvieron que aceptar un recorte salarial del 5%. A consecuencia de estas medidas, el gasto público en educación superior disminuyó entre 1983 y 1987. Tras este período de recortes drásticos, el gobierno permitió que las instituciones de educación superior paulatinamente se volvieran más autónomas dentro de un marco de restricciones legales y financieras. En particular, ahora las instituciones tienen derecho a desarrollar las normativas generales para el acceso y la promoción a los puestos docentes.

La educación superior holandesa consta de dos sectores: las universidades y las escuelas politécnicas. Las escuelas politécnicas, o instituciones para la formación profesional superior, imparten carreras de cuatro años tras las cuales se obtiene el título de licenciado (*bachelor's degree*). Hay unas 70 escuelas politécnicas en la actualidad, frente a las 200 de hace 15 años. El número sigue cayendo, desde que se propician fusiones voluntarias como solución económica ante las nuevas normas presupuestarias. En los Países Bajos, unos 275.000 alumnos reciben educación superior. Las escuelas politécnicas siguen siendo principalmente instituciones de enseñanza, con cantidades limitadas para la investigación aplicada, servicios y consultoría.

Las tareas principales de las universidades son la docencia y la investigación. En los Países Bajos hay 13 universidades que ofrecen programas de licenciatura de cuatro años (*master's program*) y carreras de ingeniería o técnicas de cinco años. El número total de estudiantes en las universidades está en torno a 175.000.

### LA CUALIFICACIÓN DEL PROFESORADO

Los dos sectores de la educación superior tienen historiales bien diferentes con relación a la cualificación del profesorado.

Originariamente, las escuelas politécnicas formaban parte de la educación secundaria y sus reglas sobre la cualificación de los docentes eran similares a las aplicadas en la educación secundaria. Esto significaba que, normalmente, el personal fijo contaba con un diploma de una escuela de formación de profesores o un título de postgrado sobre docencia universitaria (un curso de un año a tiempo completo). La normativa actual sobre educación superior ha fijado estándares más bajos sobre la cualificación docente para las escuelas politécnicas, donde los nuevos profesores sólo tienen que seguir un curso de dos meses. Incluso, la institución puede dispensarles de cumplir con esta obligación.

En las universidades no se requerían cualidades docentes específicas: se consideraba suficiente tener formación investigadora para ser nombrado profesor universitario. Esto refleja la visión general de la importancia de la investigación en las universidades.

Tradicionalmente, las universidades holandesas asumen el *modelo de Humboldt*: Proporcionan a los alumnos *Bildung*, formación académica, mediante la participación en proyectos de investigación. El buen nombre como investigador siempre ha sido el criterio principal para los nombramientos y promociones en las universidades holandesas. Sin embargo, durante los debates parlamentarios sobre la formación de docentes para las escuelas politécnicas, se recalcó que el gobierno estaba dispuesto a establecer una norma similar para los profesores de las universidades en el futuro.

Hay varias razones por las que el interés en preparar a los profesores universitarios para sus tareas educativas ha crecido en los círculos políticos. Una de estas razones es la retórica de la política de la educación superior. Si las escuelas politécnicas y las universidades operan bajo el mismo marco legal, cuesta entender por qué sólo se requiere formación

del profesorado en uno de los sectores. La segunda razón es la tasa de disminución del número de estudiantes, que por lo general es más pronunciada en las universidades que en las escuelas politécnicas. Esto podría deberse a un enfoque educativo menos efectivo por parte de los profesores universitarios. En los últimos años ha cobrado mucha fuerza una tercera razón: la presión estudiantil. Tras una reforma de las becas estudiantiles hace diez años, los Países Bajos tenían el sistema de becas más generoso de Europa. Pronto se vio que la carga financiera era excesiva, ya que los alumnos aminoraban su ritmo de estudio para disfrutar esas becas. Durante los cinco últimos años el sistema de becas ha sido reducido drásticamente; ahora los estudiantes están más presionados para que empleen su tiempo de una manera eficiente y efectiva. A cambio, los sindicatos estudiantiles han pedido al ministro que tome medidas igualmente drásticas para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria. Uno de los resultados de esta presión es un nuevo fondo temporal de más de 300 millones de dólares para mejoras educativas, que es exactamente la cantidad retirada de forma permanente de los presupuestos de las universidades y las escuelas politécnicas.

Todos estos factores ilustran el hecho de que las universidades holandesas se están alejando de su papel como universidades principalmente dedicadas a la investigación y dirigidas a grupos reducidos de estudiantes. Como en otros países, la educación universitaria se ha convertido en educación de masas y esto coloca la calidad de la enseñanza en un lugar prioritario de la agenda política. La calidad de la docencia en las universidades se ha convertido en uno de los criterios principales para la recepción de fondos y es, por tanto, esencial para la supervivencia de estas instituciones (Braskamp y Ory, 1994).

## LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

Los cursos de formación de profesores en las universidades holandesas generalmente los imparten centros de investigación y desarrollo educativo, que colaboran en una red nacional, CRWO. Los cursos impartidos eran antes una parte del trabajo de estos centros y, en muchos casos, solamente el curso de introducción a la docencia y el curso sobre las habilidades del profesor atraían a un número razonable de participantes. De hecho, había centros que sólo podían impartir cursos gracias a los participantes de las escuelas politécnicas. La participación solía ser voluntaria, no vinculada a promociones ni a criterios de nombramiento para cargos y solamente una minoría de profesores universitarios llegaban a tener alguna formación al respecto. Algunas universidades suspendieron estos cursos de formación de profesores. Esa perspectiva va cambiando rápidamente.

El desarrollo del profesional del profesorado sigue siendo decidido por cada universidad; en muchas universidades son las facultades, más que la universidad, quienes asumen la responsabilidad de la política aplicada en este área. En la mayoría de las universidades se anima a los profesores auxiliares (ayudantes) recién nombrados a seguir un taller introductorio sobre habilidades docentes. Algunas facultades lo han convertido en un requisito para los nuevos profesores. Se espera que la nueva financiación temporal anteriormente descrita se utilice en parte para ampliar los programas de desarrollo de formación del profesorado. Se prestará más atención a mejorar la competencia docente del personal fijo, un área descuidada en la mayoría de las universidades holandesas.

En algunas áreas las organizaciones nacionales ofrecen programas de formación. La asociación holandesa de profesores de medicina ofrece talleres sobre varios temas para profesores experimentados. Aspira a ampliar estos talleres hasta convertirlos en

un programa con titulación propia para los profesores de medicina que elijan desarrollar una carrera educativa. Es demasiado pronto para juzgar si tendrá éxito. El CRWO colabora con la asociación holandesa de universidades en el desarrollo de seminarios de dos días sobre cuestiones de gestión educativa. Su finalidad es llegar a todos los coordinadores de titulaciones, vicedecanos y jefes de departamento. El primer seminario se ha impartido seis veces en los tres últimos años y ha atraído a más de 125 participantes. Se desarrolló un segundo seminario en 1996 y se repetirá en otoño. Claramente hay una demanda de formación no sólo en profesores noveles sino también entre los que llevan años ejerciendo la docencia.

En algunas universidades se toman medidas para establecer un vínculo claro entre el desarrollo del profesorado y la carrera docente. El supuesto subyacente es que la investigación y la educación deberían recibir una atención similar en las políticas de recursos humanos dentro de la universidad. Dado que los requisitos para ejercer la función docente nunca se han explicitado, se presta más atención a este área. A continuación se describen dos ejemplos recientes. En el primer caso, la Facultad de Medicina de la Universidad de Limburg, cuyo sistema consta primordialmente de cursos formativos y talleres, son obligatorios para acceder a determinados puestos académicos. En el segundo ejemplo, la Universidad de Utrecht, donde existe un procedimiento para la acreditación de la formación docente mediante el empleo de portafolios o carpetas docentes que se describirá en detalle.

### EJEMPLO 1: LA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD DE LIMBURG

La Universidad de Limburg es una institución educativa innovadora que utiliza

un enfoque de aprendizaje basado en problemas en la mayoría de sus programas educativos. La formación docente del profesorado es obligatoria para todo el profesorado nombrado (incluidos los profesores principales) desde la creación de la Universidad en 1974, cuando se fundó la Facultad de Medicina. Puesto que el concepto de aprendizaje basado en problemas es nuevo para la mayor parte del profesorado, habla motivos fundados para pedir a los nuevos profesores que participasen en un taller introductorio de dos días sobre el aprendizaje basado en problemas, seguido de un curso de formación de dos días sobre la función tutorial. A ningún profesor se le permite ser tutor sin esta formación. Dado que ser tutor es un requisito previo para desempeñar funciones como las de coordinador de curso o coordinador de nivel, la formación del profesorado queda así vinculada a las decisiones de la dirección sobre el personal.

Salvo unas pocas excepciones, todo el profesorado de plantilla ha recibido esta formación desde 1974. A lo largo de los 10 últimos años se han cambiado los criterios de acceso y promoción a puestos fijos para otorgar más peso a las actividades educativas. Aunque es un ejemplo que ha tenido bastante éxito, los profesores consideran que esta formación debería ampliarse. Hasta ahora sólo ha incluido aquellas cuestiones, tales como el aprendizaje basado en problemas, distintas a los enfoques educativos tradicionales.

El plan para el próximo año constará de un curso básico de cuatro días sobre docencia y aprendizaje, seguido de los dos talleres mencionados anteriormente. Puesto que parte del personal se ocupará primordialmente de actividades que incluyen la docencia hospitalaria y supervisión de tareas administrativas, se establecerá una rama separada de educación clínica a continuación del curso básico. Un segundo elemento nuevo será la introducción de un certificado de docencia

para profesores principales (seniors). El objetivo es desarrollar las cualidades de liderazgo educativo en estos profesores. El programa incluirá un taller sobre cuestiones como el aseguramiento de la calidad, el seguimiento del personal auxiliar, el desarrollo de políticas sobre el profesorado y la gestión de programas educativos. Entre las propuestas para el futuro están la participación en talleres avanzados impartidos en el propio país e internacionalmente, así como talleres de media jornada para todas las funciones que conlleva la tarea docente, tales como las habilidades para las enseñanzas y la planificación de los cursos. La formación de profesores está implicada en el sistema de aseguramiento de la calidad, el seguimiento y evaluación de las tareas docentes y en los criterios de acceso y promoción profesional.

## EJEMPLO 2: LA UNIVERSIDAD DE UTRECHT

En 1992 la Universidad de Utrecht empezó a preocuparse por la situación de la docencia en tres líneas (Keesen y Vermeulen, 1995):

- La movilización general del personal académico, los estudiantes y los responsables de tomar las decisiones del profesorado sobre la mejora de la enseñanza. Se organizaron conferencias, se montó una red para la gestión educativa y se inició una revista, dirigida al profesorado y a los estudiantes, sobre la enseñanza en la universidad.
- El desarrollo y la introducción de una nueva política de recursos humanos y de la carrera docente.
- La introducción y desarrollo de la acreditación docente del profesor y un programa de formación para la acreditación de profesor novel.

Aquí comentaremos las dos últimas iniciativas, con especial énfasis en el uso de los portafolios o carpetas docentes en los procesos de formación y evaluación del profesorado.

#### LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

A lo largo de los cinco últimos años, los debates se han centrado en si hay alternativas a la forma clásica de combinar investigación y docencia dentro de la función de cada profesor. Aunque desde luego el debate no ha concluido, es evidente que debería ser posible diferenciar entre profesores dedicados a la docencia y aquéllos que sólo desarrollan tareas de investigación. Los criterios principales para el desarrollo de una carrera académica casi siempre han derivado de los logros de investigación estimados mediante el doctorado y una larga lista de publicaciones. Para darle a la docencia una consideración equivalente a la investigación y al mismo tiempo mejorar la calidad de la enseñanza, los logros de la actividad docente deberían ser igualmente visibles y la cualificación del profesor para la enseñanza debería tener la misma importancia para su carrera académica.

Como vehículo para lograr la excelencia tanto en la enseñanza y en la investigación en la universidad en su conjunto, la Universidad de Utrecht introdujo la posibilidad (pero no el requisito) de la diferenciación entre tareas educativas e investigadoras para más de 4.000 miembros del profesorado. Se introdujo una nueva estructura de carrera profesional para los puestos de la Universidad distinguiendo tres ramas: una en la que la investigación es la tarea principal; otra en la que se combinan las tareas investigadoras y docentes; y una tercera en que la tarea principal es la docencia.

Para desarrollar una carrera en las líneas de «docencia» y «docencia + investigación»,

el requisito previo para el nivel de profesor contratado o ayudante es el Certificado de «Profesor de educación superior» (THE), mientras que para el nivel de profesor asociado, titular o catedrático hace falta un Certificado avanzado de «Profesor de educación superior». La nueva estructura del profesorado y las cualificaciones requeridas quedan reflejadas en el cuadro I.

La estructura puede verse como una escalera para la carrera profesional en la que es posible cambiar de un tramo vertical a otro. Por ejemplo, puede ser más atractivo para los miembros más veteranos del personal que hayan desarrollado su carrera como investigadores pasarse a la rama de la docencia. En septiembre de 1995, tras las negociaciones con los representantes sindicales, se promulgó la nueva normativa universitaria.

Simultáneamente, se inició un programa para dar formación a los ayudantes sobre la docencia universitaria, cuyos objetivos eran los siguientes:

- El programa de formación tiene que desembocar en un certificado oficial denominado el título THE, similar al doctorado en el ámbito de la investigación;
- Para que este título sea aceptable por el personal universitario, se ha de insistir especialmente en vincular investigación y docencia;
- El programa de formación tiene que ser un medio efectivo más allá de toda duda para mejorar la calidad de la enseñanza.

Inicialmente, la mitad de las facultades de la Universidad de Utrecht participaron voluntariamente en el programa para la obtención del certificado THE. Cada uno de los centros participantes se comprometió a desarrollar una lista de los contenidos formativos que debía incluir el THE; un modelo de enseñanza para que los ayudantes alcancen la formación requerida; un procedimiento para la certificación del

## CUADRO I

### *Categorías y cualificación del profesorado en una estructura de tres ramas*

INVESTIGACIÓN	DOCENCIA + INVESTIGACIÓN	DOCENCIA
(Al cargo de catedrático o profesor principal no se accede solamente con la investigación)	<b>Catedrático/Profesor Titular</b> <i>(Full Professor)</i> Calificaciones superiores en docencia y en investigación; publica regularmente; reconocido en su campo.	(Al cargo de catedrático o profesor principal no se accede solamente con la docencia)
<b>Investigador Principal</b> <i>(Senior Research Fellow)</i> Calificaciones altas en investigación; doctorado; publica regularmente; alguna experiencia en la docencia universitaria.	<b>Profesor Asociado</b> <i>(Associate Professor)</i> Calificaciones superiores en investigación o docencia; doctorado y certificado THE; publica regularmente.	<b>Profesor Contratado doctor</b> <i>(Senior Lecturer)</i> Calificaciones altas en docencia; certificado THE; doctorado; publica regularmente.
<b>Investigador colaborador/ Post doctorado</b> <i>(Research Fellow/Post Doctorate)</i> Doctorado; alguna experiencia en la docencia universitaria.	<b>Profesor Ayudante Doctor</b> <i>(Assistant Professor)</i> Doctorado y certificado THE.	<b>Profesor Contratado</b> <i>(Lecturer)</i>
<b>Becario Ayudante de Investigación</b> <i>(Junior Research Fellow)</i> Doctorado deseable; licenciatura imprescindible.	<b>Ayudante</b> <i>(Junior Staff Member)</i> Doctorado deseable; licenciatura imprescindible.	<b>Ayudante</b> <i>(Junior Lecturer)</i> Doctorado deseable; licenciatura imprescindible.

THE; y una lista de los contenidos requeridos para la obtención del *Título Superior de Profesor en Enseñanza Universitaria* (requisito para los profesores seniors), todo ello dentro del marco de la normativa universitaria. Cada centro nombró un equipo de formación de profesores principales, respaldados por personal del Consejo Universitario y del Instituto de Educación IMOS. Un comité en el que estaban representados los decanos de todos los centros participantes gestionó e hizo un seguimiento del proceso. El comité elaboró criterios para la

acreditación de los resultados de los equipos de formación y, subsiguientemente, asesoró al Consejo Universitario sobre las propuestas de los centros respecto a la acreditación formal del THE. Este procedimiento originó como resultado programas hechos a medida que convergieron en unos estándares sobre cualificaciones (véase el cuadro II), modelos de formación y de acreditación del profesorado universitario.

Los centros difieren en cuanto al grado de detalle y la formulación de sus criterios sobre el THE. Algunas de las descripciones

## CUADRO II

### *Resumen de los criterios THE (estándares universitarios)*

**Capacidades relativas al dominio del contenido de la disciplina:**

El profesor posee un conocimiento amplio y profundo de la disciplina y sabe cuál es el lugar de sus propias enseñanzas en los currícula impartidos por el profesorado.

**Capacidades para realizar diseños instruccionales e impartir enseñanzas:**

El profesor es capaz de diseñar programas de enseñanza como soporte para el aprendizaje de los estudiantes. El profesor puede desempeñar diversas actividades docentes, tanto para grupos como para estudiantes individuales, y domina las técnicas para evaluar a los estudiantes.

**Capacidades de organización:**

El profesor está capacitado para colaborar con colegas y para orientar a los ayudantes y becarios de doctorado que participan en tareas docentes.

**Capacidades generales:**

El profesor se comporta de una manera comprometida, comunicativa y manifiesta habilidades sociales en el trato con estudiantes y colegas y es capaz de desarrollar y reflexionar sobre sus propias actividades profesionales.

son extremadamente detalladas, mientras que otras prefieren una descripción breve y general. A menudo el contenido de los criterios se ajusta a la situación específica del profesorado. Por ejemplo, en las Facultades de Ciencias de la Tierra y Geografía se dice explícitamente que el profesor debe ser capaz de supervisar a los estudiantes durante los trabajos de campo.

#### **EL PROGRAMA DE FORMACIÓN Y PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN DE PROFESORES AYUDANTES**

Se inició un programa para dar formación como docentes a profesores ayudantes. Es un paso previo a la obtención del certificado oficial THE de Utrecht. Según las normas universitarias, este programa de formación del profesorado tiene carácter de formación vinculada a la práctica. Desde el inicio del programa, estos ayudantes combinan la formación con las tareas docentes, ocupando estas últimas gran parte de su tiempo. El programa de formación requiere dos años a lo sumo, dependiendo de la competencia docente del profesor

ayudante. En ese tiempo, dedican de 300 a 600 horas al programa de formación.

Durante el programa, los ayudantes son supervisados por tutores, normalmente colegas experimentados del mismo departamento, con quienes tienen reuniones de supervisión regulares. En ocasiones el tutor asiste a las clases impartidas por el ayudante. Se espera que el tutor dedique una media de dos horas a la semana a la supervisión del ayudante y a su propia formación en la tarea supervisora.

En el programa de formación, los portafolios o carpetas docentes en que los ayudantes describen y documentan su propia docencia (Bird, 1990; Braskamp y Ory, 1994; Ryan y Kuhs, 1993) juegan un papel importante en la evaluación tanto formativa como sumativa. Antes de empezar, los participantes reciben la lista de criterios THE para la adecuada docencia desarrollados por su centro. Su docencia se valora de acuerdo con estos criterios. Los participantes también reciben una lista con sugerencias de materiales que se pueden incorporar a la carpeta para demostrar sus capacidades docentes.

De acuerdo con el tutor, en los primeros meses del programa, el profesor ayudante empieza con la preparación de una carpeta inicial que muestra sus competencias docentes referidas a los criterios THE del centro. El profesor formula también objetivos de aprendizaje y luego la carpeta es valorada por un comité formado por varios miembros destacados del claustro, un estudiante y un experto externo. A partir de ello, se diseña un programa de formación personal y se hace un seguimiento hasta que se cumplan todos los criterios THE. La carpeta vuelve a ser valorada por el comité y, si es aprobada, el profesor recibe el certificado THE.

Todos los centros han desarrollado programas de formación de profesores y los criterios THE apropiados de acuerdo con sus propias necesidades y cultura. En varias facultades se está dando formación a los profesores y ayudantes noveles. En tres facultades pioneras ya se han otorgado los primeros certificados THE. En la Facultad de Ciencias Sociales se llevaron a cabo experimentos relativos a la valoración de la competencia docente. El proceso de poner en práctica la nueva estructura de carrera profesional y el THE está sujeto a evaluación sistemática y prosiguen los estudios sobre maneras de ayudar a los profesores de universidad a mejorar continuamente sus cualidades docentes.

#### EL PAPEL Y EL FORMATO DEL PORTAFOLIO O CARPETA DOCENTE

La evaluación hasta la fecha ha mostrado que el papel de las carpetas, la adecuación del formato y las instrucciones para la construcción de la misma son cuestiones importantes que requieren una atención continuada.

Se han completado las primeros 19 carpetas y han sido revisadas por los comités de valoración. Diez de ellas son de personal de la Facultad de Ciencias Sociales, en un experimento sobre la valoración de la competencia docente mediante el uso de carpetas;

ocho de ellas son de miembros del personal de la Facultad de Artes y Lenguas, como parte de un programa de formación experimental; y una es de un miembro del personal de la Facultad de Ciencias de la Tierra (ahora también están disponibles ocho carpetas más en la Facultad de Artes y Lenguas).

Las carpetas se analizaron cualitativamente (con relación a las asignaturas y al carácter de los materiales presentados) y cuantitativamente (número de páginas por asignatura). Hubo entrevistas con los profesores que las habían preparado, con varios de los tutores y con miembros de los comités de revisión. Se enviaron informes de las entrevistas para su aprobación a los miembros de la facultad que habían sido entrevistados en las Facultades de Artes y Lenguas y de Ciencias de la Tierra debatiéndose en una sesión de grupo con los profesores que habían sido entrevistados en la Facultad de Ciencias Sociales.

Se reunió más información mediante la asistencia a reuniones de los comités encargados de la valoración. Sobre la base de las experiencias del comité de la Facultad de Ciencias Sociales, se desarrolló un nuevo formato de instrucciones para la preparación de las carpetas, discutiéndose este nuevo formato con los participantes y sus tutores.

Para que las carpetas tengan un papel destacado dentro de un programa de formación, se requieren procedimientos claros para su preparación, directrices claras para su uso en debates de grupo y expectativas definidas. Los miembros del claustro entrevistados reconocen que preparar una carpeta es un buen método para estimular la autorreflexión sistemática sobre la enseñanza y los puntos fuertes y débiles del profesor como profesional, lo que va en la línea del *The Teaching Portfolio. Capturing the scholarship of teaching*, publicado por la Asociación Americana para la Educación Superior (AAHE), que alude al poder de las carpetas docentes para implicar al profesorado en la reflexión sobre sus propias prácticas y cómo

mejorarlas, lo que se considera la mayor aportación de esta herramienta (Edgerton, Hutchings y Quinlam, 1991). Cuando se presta atención al contexto en que tiene lugar la docencia y se explicitan las elecciones de un profesor, puede provocar un diálogo constructivo sobre la docencia entre el profesor en formación y su tutor. Además, la carpeta puede ser útil como documento en procedimientos de solicitud de empleo y para justificar la calidad de la docencia impartida fuera de la facultad.

La carpeta puede contribuir a la calidad de la supervisión, en parte porque exige que el profesor sea explícito acerca de los diversos aspectos de la docencia. Una vez explicitados, estos aspectos pueden estar sujetos a supervisión sistemática. El tiempo invertido en la supervisión demostró ser de gran importancia para la calidad de la misma. Debe prestarse atención a la disposición y selección de tutores.

Las carpetas tienen el potencial de constituir una fuente de información válida y fiable para valorar la competencia docente del profesorado que quiera obtener el certificado THE. Sin embargo, debe disponerse de instrucciones precisas para

guiar al profesor en la estructuración de la carpeta y en los materiales que debe contener. Deben combinarse las directrices escritas con ayuda experta y ejemplos. De lo contrario, las carpetas variarán demasiado en tamaño y calidad para ser una base de valoración fiable, además de existir el riesgo de que se valoren las carpetas en vez de la docencia (Vavrus y Collins, 1991).

La mayoría de las personas entrevistadas son partidarias de un comité de valoración, entre cuyos miembros están el tutor y un estudiante. Deben poder confirmar si la información facilitada en la carpeta es representativa del trabajo que realiza el profesor. Entre los miembros del comité también debe haber expertos en docencia y en el currículum.

La estructura de la carpeta debe relacionar los materiales con los criterios de la valoración. Un enfoque posible es repartir los criterios en varias preguntas, que deben ser contestadas en la carpeta y documentadas por el profesor. Así, el autoanálisis forma el núcleo de la carpeta, que a su vez queda justificado por los documentos. El cuadro III muestra un ejemplo de esas instrucciones.

### CUADRO III

*Ejemplo de las instrucciones dadas a los profesores que están elaborando carpetas docentes sobre cómo vincular capacidades, preguntas y documentación*

**Capacidades:**

El profesor es capaz de atender a las diferencias en los niveles de conocimientos de los estudiantes recién incorporados.

El profesor es capaz de elegir y después utilizar métodos de enseñanza apropiados.

**Materiales:**

Grabaciones en vídeo de secuencias de la enseñanza con una descripción y una reflexión.

**Preguntas:**

¿Cómo se ocupa de las diferencias entre los estudiantes en cuanto a nivel y preparación para la clase?

¿Qué métodos de enseñanza emplea y qué resultados espera obtener en el aprendizaje por parte de los estudiantes?

¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles de su docencia según se ve en la grabación en vídeo?

Es indispensable para la calidad de una valoración de la competencia docente (Peterson, 1995), así como para el concepto de carpeta docente, que se disponga de materiales que no estén influidos por la percepción que tiene de sí mismo el profesor. Entre los ejemplos se incluyen: evaluaciones por parte de los estudiantes; ejemplos de trabajos encargados; grabaciones en vídeo y referencias del tutor. Nosotros afirmamos que los materiales que reflejan los propios análisis del profesor son el mejor criterio para el aumento de competencia del profesor, mientras que los otros materiales son una buena medida de la competencia docente en ese momento particular.

#### LA IMPORTANCIA DE LAS INSTRUCCIONES SOBRE LA CARPETA DOCENTE

La carpeta docente es una colección de materiales de documentación, que dan una visión de las actividades profesionales del profesor. El carácter de la misma se determina por su estructura y los materiales que contiene. En nuestra opinión, qué instrucciones se le den al profesor y el cómo las interprete resulta crucial para la función a desempeñar (véase Van Tartwijk, Hoornweg y Wubbels, 1996). Su organización determinará si se puede usar para potenciar el desarrollo profesional y para la valoración sumativa final (Wolf, 1991). Por ejemplo:

- ¿Hasta qué punto son directivas las instrucciones?  
Un ejemplo de instrucciones no directivas es: «Reúna materiales que ofrezcan una impresión de su docencia en los últimos meses». En cambio, éstas si son instrucciones muy directivas: «Incluya en su carpeta las preguntas de las pruebas que haya diseñado, con un argumento sobre por qué cada pregunta se formuló de la manera en que se hizo, sin rebasar las 250 palabras».

- ¿Cómo se seleccionaron los materiales de la carpeta?  
¿Se incluye todo el material que se puede reunir en un período dado, o se incluyen ejemplos del mejor trabajo, o tanto del mejor como del peor trabajo?
- ¿Cómo está estructurada?  
Se podría estructurar según los criterios empleados para valorar la competencia del profesor. También podría estructurarse conforme a los diversos cursos y clases impartidas.
- ¿Qué énfasis se hace en la reflexión?  
Al pedir al profesor que justifique sus elecciones a la hora de incluir materiales y al solicitarle después que comente los puntos fuertes o débiles de su docencia, se estimulará un proceso de reflexión.
- ¿Mediante qué procedimiento se preparó la carpeta?  
¿Se comenta la carpeta con un supervisor durante el programa de formación?, ¿se presenta la carpeta en una conferencia sobre las carpetas?, ¿está previsto el tiempo necesario para prepararla?
- ¿Qué clase de materiales se incluyen en la carpeta?  
Es especialmente importante si la percepción del profesor afecta o no al carácter de los materiales. Por ejemplo, se puede pedir un autoanálisis de los puntos fuertes y débiles del profesor o el «cuaderno de bitácora». Se notará mucho la influencia del concepto que tenga el profesor de sí mismo. También se pueden solicitar materiales en los que la percepción que el profesor tenga de sí mismo no juegue ningún papel, como es el caso de las grabaciones en vídeo o las evaluaciones por parte de los estudiantes.

Los objetivos de la carpeta deben ser tenidos en cuenta en las instrucciones para su preparación. Por ejemplo, al utilizar la carpeta en un procedimiento de supervisión, los materiales que sean fruto de la percepción que tiene de sí mismo el profesor son de la máxima importancia. Sin embargo, para valorar la competencia del profesor de una manera válida y fiable, los materiales que no estén influidos por la percepción que el profesor tenga de sí mismo también resultan muy importantes. Encontramos que muchas de las elecciones sobre las carpetas deberían haber sido más explícitas y precisas, además de ser mejor presentadas a los profesores en cuestión. Esto probablemente habría prevenido las diferencias de tamaño y calidad de las que se evaluaron.

#### **EVALUACIÓN GLOBAL DE LA MEJORA DE LA CALIDAD DOCENTE**

El profesorado reconoce la necesidad de que las iniciativas combinen un programa de formación exigente con una certificación que contribuya al desarrollo de sus carreras profesionales. La puesta en marcha del programa para el profesorado novel goza de amplio respaldo y la Universidad de Utrecht tiene casi a punto la introducción de esta nueva estructura de carrera para los actuales miembros del personal antes del fin de 1997. En este momento aún no está claro hasta qué punto se va a aplicar la exigencia del título THE al personal numerario. Aunque la elaboración de las carpetas aún se considera útil como herramienta en la educación de los ayudantes, hay serias dudas acerca de los beneficios que se obtendrán del tiempo invertido por profesores experimentados. Hasta la fecha hay pocas pruebas sobre la utilidad de esta herramienta e incluso menos del proceso de valoración de las mismas. Son mucho más abundantes las pruebas de que su elaboración requiere mucho tiempo.

En general, se considera que una innovación es irreversible cuando ha sido

interiorizada por una proporción crítica de la organización, aunque sea mínima. Se corre el riesgo de no alcanzar esta masa crítica, a pesar de la aplicación con éxito hasta la fecha. Aunque la idea del THE tiene gran respaldo, las autoridades tratan de retrasar el tiempo necesario para aplicar la nueva estructura sobre la carrera profesional y evitar conflictos improductivos con miembros individuales del personal. Aun cuando el Consejo Universitario prescriba un examen serio sobre la competencia de los nuevos profesores, la práctica puede mostrar centros y departamentos demasiado permisivos. Al mismo tiempo, por razones demográficas, el número de estudiantes desciende vertiginosamente, lo que significa que es poco probable que se logre que la masa crítica requerida a partir del influjo de los nuevos profesores formados mediante el programa THE.

La presión externa puede ser ahora un incentivo importante para continuar con la aplicación de la estructura de carrera profesional y el THE. De hecho, parte de esta presión ha sido generada por la propia Universidad de Utrecht. Otras universidades holandesas están desarrollando iniciativas similares. El gobierno holandés incluso está fomentando estas iniciativas mediante la financiación de proyectos del tipo THE. Dado que algo similar al THE se puede estar desarrollando en un sistema nacional, ahora mismo la Universidad de Utrecht está obligada a hacer que sus facultades mantengan el perfil de calidad de enseñanza que ha utilizado para darse publicidad durante los cinco últimos años.

#### **CUESTIONES NACIONALES PARA EL FUTURO PRÓXIMO**

Está claro que el desarrollo del profesorado vuelve a estar en la agenda de las universidades holandesas. Para las personas encargadas de formar al profesorado, es hora de pensar en aprovechar la oportunidad para fortalecer el desarrollo profesional del

docente. Sorprende ver cómo conceptos totalmente diferentes sobre la preparación de profesores y otros requisitos puedan sobrevivir en una cultura que también hace hincapié en la movilidad del personal entre las universidades, así como en los criterios y estándares para el acceso y promoción a puestos fijos dentro de la misma universidad. La respuesta a este problema es el desarrollo de unos estándares mínimos por parte de los encargados de seleccionar y formar al profesorado. Un punto que habrá que debatir aquí es si los estándares deberían centrarse en la certificación de la institución formadora, en el consenso sobre el contenido del curso o en el consenso sobre las competencias a adquirir durante la formación. Los ejemplos aquí presentados tienen filosofías bastante diferentes, pero los encargados de la formación del profesorado implicados en estos programas ven claramente la necesidad de una aproximación conjunta. La fuerza de los dos ejemplos citados reside en que la formación del profesorado tiene un vínculo claro con la normativa sobre acceso y promoción a puestos permanentes y con las políticas sobre el profesorado. Esta fuerza podría convertirse en una debilidad seria, si no hay un mecanismo para reconocer la cualificación de los docentes entre varias universidades y centros.

CRWO, la asociación holandesa para la investigación y el desarrollo educativo en las universidades (*IJAD*, 1 [1], pp. 95-96), está asumiendo el reto de tratar de encontrar respuestas a estas preguntas sobre el desarrollo profesional del profesorado. En otoño de 1996 se editará un folleto que describirá ejemplos de los enfoques sobre la formación del profesorado y se organizará una conferencia de estudio para los responsables de las políticas educativas. El primer objetivo es lograr que los responsables de las políticas educativas tengan conocimiento de que la cualificación del docente es una herramienta de gestión y debe tomarse más en serio. El segundo objetivo es estimular a los formadores del profesorado a

clarificar su posición y redefinir su función.

(Traducción: Michel Angstadt)

## BIBLIOGRAFÍA

- BIRD, T.: «The Schoolteacher's Portfolio: An essay on possibilities», en J. MILLMAN y L. DARLING-HAMMOND (Ed.): *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*. Londres, Sage, 1990, pp. 241-256.
- BRASKAMP, L. A. y ORY, J. C.: *Assessing Faculty Work. Enhancing individual and institutional performance*. San Francisco, Jossey-Bass, 1994.
- EDGERTON, R.; HUTCHINGS, P. y QUINLAN, K.: *The Teaching Portfolio. Capturing the scholarship in teaching*. Washington, DC, AAHE, 1991.
- KEESEN, F. y VERMEULEN, E.: *Acknowledging Teaching Qualities in Academic Careers*. Trabajo presentado en la conferencia anual AIR, en Boston, 1995.
- PETERSON, K. D.: *Teacher Evaluation. A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, California, Corwin Press, 1995.
- RYAN, J. M. y KUHS, T. M.: «Assessment of Pre-service Teachers and the Use of Portfolios», en *Theory into Practice*, 2 (1993), pp. 75-81.
- VAN TARTWIJK, J.; HOORNWEG, J. y WUBBELS, T.: «Portfolios and the Assessment of Teaching Competence: A literature review» (en neerlandés), en D. VAN VEEN y W. VEUGELERS (Eds.): *Innovation of the Teaching Profession and Teacher Education*. Apeldoorn, Garant, 1996.
- VAVRUS, L. G. y COLLINS, A.: «Portfolio Documentation and Assessment Center Exercises: A marriage made for teacher assessment», en *Teacher Education Quarterly*, 18 (1991), pp. 23-28.
- WOLF, K.: «The Schoolteacher's Portfolio: Issues in design, implementation and evaluation», en *Phi Delta Kappan*, 73 (1991), pp. 129-136.

