

de Ley de Universidades actualmente en debate no introduzca ninguna medida específica dirigida a la formación y el perfeccionamiento docente de los profesores (www.uam.es/presentacion/anteproyecto/). Y ello, a pesar de que existe evidencia de la influencia de la formación de los profesores y de las políticas generales en materia de formación de profesores sobre la calidad del aprendizaje de los alumnos (Hammond, 2000). Parece, por lo tanto, que esta iniciativa deberá ser asumida por las universidades si queremos que nuestra docencia se sitúe al nivel de calidad de otras universidades del espacio universitario europeo en el que nos situamos.

Referencias

- Hammond, L. (2000) Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (<http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>)
- Hattie, J. y Harsh, H.W. (1996) The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 507-542.
- Proyecto de Ley Orgánica de Universidades: <http://www.uam.es/redu/lou.doc>

[[INDICE](#)]

Un plan nacional de formación y acreditación para profesores universitarios

Carole Baume

Oxford Brooks University, England y co-presidenta de la SEDA.

David Baume

The Open University, Reino Unido (desde febrero de 1997) y anterior presidente de la SEDA.

Abstract

In 1991 the UK Staff and Educational Development Association (SEDA) developed and launched a national scheme for the training and qualification of teachers in higher education. Teachers are accredited if they demonstrate eight specified objectives underpinned by seven specified values. Programmes of staff development which assess teachers attainment of these objectives and values are recognized by SEDA. By the start of November 1996, SEDA had recognized 30 programmes and a similar number of programmes were at various stages of recognition. More than seven hundred teachers are undertaking recognized programmes or are already accredited. The paper describes the development and operation of the scheme; starts to locate the scheme in a wider framework of competence, preparation and accreditation of all staff who teach in higher education; and explores some of the operational, educational and philosophical issues faced by the scheme.

Keywords: Educational development, teacher training, professional qualifications.

Resumen

En 1991 la SEDA (Staff and Educational Development Association), desarrolló e inició un plan nacional para la formación y cualificación profesional dirigido al profesorado de educación superior. Se acredita a los profesores que demuestren cumplir ocho objetivos específicos, a los que subyacen siete valores específicos. Los programas de formación para los docentes que evalúan los logros del profesorado ante estos objetivos y valores son reconocidos por la SEDA. A comienzos de noviembre de 1996, la SEDA había reconocido 30 programas y un número similar de programas se encontraban en distintas etapas para su reconocimiento.

Más de setecientos profesores están tomando parte en estos programas o ya se encuentran acreditados. Este artículo describe el desarrollo y puesta en marcha de este plan; comienza situando el plan en un marco más amplio de competencias, preparación y acreditación de los docentes universitarios; y explora algunos aspectos operativos, educativos y filosóficos a los que se enfrenta el plan.

Palabras clave: Formación de profesores, desarrollo educativo, cualificación profesional, acreditación.

El contexto del desarrollo inicial del Plan de Acreditación del Profesor.

Dos razones principales, el énfasis en la calidad y la rendición de cuentas, así como el emergente movimiento a favor de las cualificaciones vocacionales afectaron de manera significativa al entorno en el cual se desarrolló el Plan de Acreditación de Profesores.

En 1990 la educación superior británica se basaba todavía en un sistema binario con dos tipos de centros, universidades y politécnicas. A las universidades se les comenzó a exigir que rindieran cuentas en relación con la calidad de sus cursos de modo más firme que nunca. Se desarrolló un nuevo sistema de Auditoría de la Calidad para las universidades que fue introducido en octubre de 1990 por el comité de vicerrectores, decanos y las principales autoridades universitarias (Committee of Vice-Chancellors and Principals, CVCP). Su máxima prioridad fue "considerar y revisar los mecanismos universitarios para hacer un seguimiento y establecer los estándares académicos necesarios para alcanzar los objetivos y propósitos establecidos". (CVCP, 1992).

Cuando las politécnicas se convirtieron en universidades en 1992, comenzaron también a ser objeto de las correspondientes auditorías. Muchas de ellas se sintieron más seguras con estas auditorías que las viejas universidades. Las politécnicas habían estado previamente sujetas a un escrutinio externo de sus cursos durante los años 70 y 80 y posteriormente, en relación con sus sistemas de calidad por el Consejo de Titulaciones Académicas Nacionales que reconoce a las titulaciones cursadas en las politécnicas. Las universidades no habían sido sometidas a ningún tipo de evaluación externa. Barnett (1992) ha realizado un riguroso informe sobre los estándares de calidad en la educación superior del Reino Unido en relación con las Auditorías de Calidad.

Otro sistema de calidad siguió rápidamente a la Auditoría de Calidad: "La sección 70 de la Ley de Estudios y Educación Superior de 1992, la cual confiere al Consejo para la Educación Superior de Inglaterra (Higher Learning Funding Council for England, HEFCE), la obligación de "asegurar que se realiza el cumplimiento del precepto de evaluar la calidad en la educación impartida en las instituciones a las que se concede o se está considerando conceder apoyo financiero...". (HEFCE, 1993). El mismo HEFCE se denomina "Evaluación de la Calidad" y contempla tanto la auto-evaluación como la evaluación por iguales de la oferta educativa. Se realiza basándose en las asignaturas e incluye la observación de la enseñanza realizada en las aulas.

Además de estos dos sistemas de calidad, los colegios profesionales de muchas disciplinas imponen sus propios requisitos en cuanto al diseño o puesta en práctica de los cursos en las universidades.

A principios de los años 90 fue avanzando la segunda gran fuerza que influyó en el entorno de la educación superior: el movimiento nacional de cualificaciones vocacionales. Aunque la educación no había sido todavía introducida en este marco vocacional nacional, era claramente posible que siguiera la vía abierta por otras profesiones. Una consideración adicional era el desarrollo de cualificaciones profesionales europeas.

El desarrollo del Plan

El desarrollo del Plan de Acreditación de Profesores comenzó en noviembre de 1990. El mencionado desarrollo se inició en el ámbito de la Conferencia Permanente sobre Desarrollo Educativo (The Standing Conference on Educational Development, SCED), una de las dos organizaciones predecesoras de la actual SEDA. La auditoría acababa de ser lanzada; la evaluación estaba por llegar. Se estaban imponiendo, a o tras a o, crecientes presiones sobre la financiación de la educación superior. Y como se indicó anteriormente, la calidad de la enseñanza universitaria era un asunto que preocupaba.

Se estableció un grupo de trabajo de la SCED para analizar si era posible compartir entre las politécnicas y las universidades del área londinense, al menos, algunos de sus programas de formación inicial para el nuevo profesorado. Los problemas de logística y organizativos así como las diferencias de estilo y de cultura institucional, no aconsejaron la puesta en práctica de este objetivo.

Sin embargo, el grupo se planteó lo que se reveló como una pregunta mucho más fructífera: ¿Cuánto les deberían ser los resultados de cualquier programa de formación inicial para los nuevos profesores?. Se impusieron dos tipos de respuestas: el nuevo profesorado debería conocer la propia institución y su papel dentro de ella; además los nuevos profesores deberían haber adquirido un cierto grado de competencia en la enseñanza. Respecto al primer punto, el grupo de trabajo llegó a la conclusión de que es preferible que los objetivos y los métodos de introducción se determinen en cada institución. En cuanto al segundo punto, el grupo de trabajo consideró que podía lograrse algún consenso.

bien, si se podía alcanzar un consenso dentro del grupo de trabajo e incluso quizás de más largo alcance con respecto a los criterios de competencia de los nuevos profesores universitarios, ¿cuál debía ser el papel de la SCED?

Influido por el movimiento nacional británico para el desarrollo de cualificaciones profesionales, el grupo de trabajo consideró ofrecer acreditación individual a los profesores. Esta posibilidad fue considerada poco manejable y como algo que superaba la capacidad de una asociación voluntaria de profesionales. Un enfoque alternativo fue que la SCED podía reconocer los cursos de formación para los profesores noveles de universidad, requiriendo a los participantes que demostraran si habían adquirido las competencias específicas. Los profesores que completaran estos cursos con éxito podrían entonces recibir su acreditación. De este modo, el grupo de trabajo redefinió sus objetivos del siguiente modo:

- "1. Considerar las necesidades del profesor novel en educación superior y transformarlas en un programa de formación inicial y
 2. Diseñar un método de acreditación de programas entre las instituciones."
- (Baume (1992) p. 8)

El desarrollo del Plan continuó durante 1991 y 1992. Un importante primer paso fue la decisión, o posiblemente el darse cuenta de que estas competencias u objetivos por sí solos no eran suficientes para describir el trabajo del profesor y que, por el contrario, ciertos valores y principios subyacen a dichas competencias.

En la primavera de 1992, se inició un programa piloto en ocho universidades, tanto antiguas como nuevas. El desarrollo culminó en una presentación que contó con una gran audiencia en abril de 1993, donde se dieron a conocer los primeros certificados de reconocimiento de programas así como los primeros certificados de acreditación para profesores.

Líneas generales del Plan de Acreditación de Profesores

La descripción siguiente es una adaptación del actual folleto del Plan. (SEDA, 1996 a). El Plan reconoce ciertos programas de formación y desarrollo para el profesorado de educación superior. Los profesores que completan con éxito programas reconocidos son acreditados por el Plan.

Un programa es reconocido si:

- Requiere que los profesores demuestren el logro de todos y cada uno de los ocho objetivos específicos del Plan, de tal modo, que refleje asimismo los siete valores específicos del Plan;
- Implica una combinación apropiada de evaluación propia, de iguales y de un tutor;
- Se somete a un examen y/o control externo;
- Tiene un procedimiento para dar respuesta a las demandas contra las decisiones de acreditación;
- Cuenta con un mecanismo de revisión regular;

Los ocho objetivos que cualquier profesor acreditado debe demostrar se encuentran diseñados para poder adaptarse a las necesidades particulares de enseñanza así como a la misión particular de cada institución. Para la acreditación los profesores deben haber:

1. Diseñado un programa de enseñanza a partir de unas líneas generales, documentación o contenidos de un curso.
2. Utilizado un rango amplio y apropiado de métodos de enseñanza y aprendizaje eficaces y eficientes, para trabajar con grupos grandes y pequeños, así como individualmente.
3. Ofrecido un apoyo continuo a los estudiantes en materia académica y de tutorías.
4. Utilizado un amplio rango de técnicas de evaluación para evaluar el trabajo de los estudiantes y

ayudarles a éstos a que dirijan su propio progreso.

5. Empleado técnicas diversas de evaluación (propia, de iguales o también de seguimiento y evaluación de los estudiantes).
6. Haber llevado a cabo de forma efectiva el apoyo docente y las tareas administrativas y académicas relacionadas con su docencia, su departamento o su institución.
7. Desarrollado las estrategias personales y profesionales para hacer frente a sus límites dentro de las obligaciones y oportunidades de su marco institucional.
8. Reflexionado sobre su propia práctica y desarrollo, tanto personal como profesional, evaluado sus necesidades futuras y elaborado un plan dirigido a su desarrollo profesional continuo.

Para recibir esta acreditación, los profesores deben también mostrar que los siguientes valores y principios subyacen a su trabajo:

1. *Cómo aprenden los estudiantes*

Tanto la docencia como la administración académica y la investigación pedagógica deben estar informadas por una búsqueda activa para comprender mejor cómo aprenden los estudiantes.

2. *Diferencias individuales*

Ayudar a los estudiantes a aprender debe comenzar por reconocer que cada estudiante tiene necesidades individualizadas de aprendizaje y aporta conocimientos y recursos peculiares al proceso de aprendizaje.

3. *Desarrollo*

La educación consiste en el desarrollo de las habilidades existentes en los estudiantes, así como de sus conocimientos, actitudes y confianza en ellos mismos para poder asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Nuestra tarea con los estudiantes deberá consistir, por tanto, en ayudarles a fortalecerse y capacitarse para desarrollar una mayor competencia para su vida personal y profesional.

4. *Orientación académica*

En la base de la competencia de un profesor se encuentra el conocimiento y reconocimiento de las ideas y teorías de otros. La enseñanza deberá estar guiada por la búsqueda de nuevo conocimiento y transmisión de una actitud de cuestionamiento y análisis a los estudiantes.

5. *Trabajo colaborativo*

Mucho de nuestro trabajo como profesores se lleva a cabo como parte de un equipo formado por docentes y personal de apoyo académico. El funcionamiento del conjunto de este grupo y el apoyo entre iguales son tan importantes como la excelencia académica individual.

6. *Igualdad de oportunidades*

Toda actividad del profesor debe estar orientada por la legislación, la política y las mejores prácticas sobre igualdad de oportunidades. Esto requiere una comprensión adecuada de lo que supone la igualdad de oportunidades tanto en el contexto de un programa como dentro de una institución.

7. *Reflexión*

Ser un buen profesor es algo más que tener y poner en práctica ciertas competencias. Debe también reflexionar sobre sus intenciones, acciones y los efectos de éstas. Tratar de entender las razones de lo que perciben y de los efectos de sus acciones. De este modo, continúan desarrollando su comprensión al tiempo que mejoran su propio aprendizaje.

Adopción del Plan

A comienzos de noviembre de 1996 se habían reconocido 30 programas. Ocho de éstos procedían de universidades británicas anteriores a 1992 (incluyendo un programa especializado para profesores de arquitectura), cuatro eran de "colleges" británicos de educación superior (uno para profesores de oratoria e interpretación), uno procedía de una política de Singapur y los 17 restantes pertenecían a universidades posteriores a la reforma británica de 1992.

De los 27 programas en vías de reconocimiento en noviembre de 1996, seis eran de universidades anteriores a 1992, seis de "colleges" de educación superior e instituciones similares, cinco de programas especializados dirigidos a profesores de educación superior médica, de la salud y trabajo social, osteopatía, arte y diseño y al servicio de bomberos; dos de universidades australianas y ocho de universidades británicas posteriores a 1992.

La adopción del plan está por tanto extendiéndose por todo el sector de la educación superior en el Reino Unido. Continúa creciendo el interés y la participación desde el extranjero. En la página de Internet de la SEDA se encuentra disponible una base de datos actualizada de registros y reconocimientos.

Aseguramiento de la calidad para el Plan

El Comité de Seguimiento de la Acreditación (The Accreditation Steering Committee) se constituyó en el otoño de 1992 para establecer, guiar, apoyar, asesorar y revisar los criterios y funcionamiento de todos los Planes de Acreditación de la SEDA. Este se reúne dos veces al año. Se encuentra formado por representantes de la educación superior y organizaciones relacionadas, como organismos de calidad y fundaciones, sindicatos y organizaciones profesionales, a la vez que por individuos representativos, como catedráticos eminentes y miembros de la SEDA. Este comité está presidido por un vicerrector universitario.

En noviembre de 1995 el Comité encargó una revisión de los procedimientos y funcionamiento del plan. Esta revisión fue dirigida por la profesora Jackie Lublin, de la Universidad de Sidney, quien entrevistó a una muestra compuesta por seis directores de programas reconocidos, miembros de la administración de la SEDA y miembros del Comité de Acreditación de Profesores de la SEDA. En su informe concluyó lo siguiente:

"El Plan parece estar funcionando bien en general y aparentemente no hay razones para que la SEDA en esta fase quiera replantearse su enfoque o puesta en práctica."

(Lublin, (1996) (a) p. 9 y (1996) (b))

Su informe apuntó a varias áreas en las cuales sería útil una revisión de procedimientos y directrices. El Informe Lublin se ha discutido en el seno del Comité de Acreditación de Profesores de la SEDA y algunas de sus recomendaciones ya se han puesto en práctica. En 1998 el Plan fue sometido a una importante auditoría externa para evaluar su naturaleza y efectividad, así como su operatividad.

La gran mayoría de los cursos reconocidos por la SEDA lo son también por la universidad respectiva donde tienen lugar y por lo tanto, están sujetos a los procedimientos de calidad de las mismas. En cualquier caso, el programa debe también estar sujeto al escrutinio de un examinador externo o moderador nombrado por la universidad. El Comité de Acreditación del Profesorado se encuentra explorando algunas vías para ayudar a estos examinadores o moderadores externos con el fin de asegurar la calidad respecto a los objetivos y valores de la SEDA, así como también respecto a los requerimientos de la universidad.

Relaciones con otros planes de acreditación de la SEDA

Una vez establecido el Plan de Acreditación de Profesores se produjo una demanda de procesos similares de desarrollo y cualificación para los profesores responsables de los programas de formación inicial de universitarios recientemente contratados, así como, de forma más general, para los asesores de desarrollo educativo. El Plan de Formación de Formadores (The Fellowships Scheme) salió a la luz en mayo de 1994 (SEDA, 1995a; SEDA 1996 b). También está basado en objetivos y valores definidos, esta vez complementándose con temas de especialización, elegidos por el asesor, en los cuales se requiere que éste demuestre ser experto, siempre en el ámbito de la formación y el desarrollo profesional en el contexto educativo. En noviembre de 1996 se había concedido el grado de formadores reconocidos por este plan a 18 profesores y se estaban preparando 23 candidatos más para la acreditación. Recientemente se ha creado una Acreditación de Formador Asociado para personal nuevo, a tiempo parcial o para especialistas y expertos asesores de desarrollo educativo, con un subconjunto de los objetivos que tiene la acreditación plena. La acreditación asociada supone, además de una acreditación profesional por derecho propio, un paso intermedio para la acreditación plena de formador.

Así mismo, siguiendo las líneas de desarrollo del Plan de Acreditación para Profesores, se está elaborando otro título semejante destinado al personal de apoyo y colaboradores. Dada la amplia variación existente entre los papeles a desempeñar por ambos tipos de personal, este plan ha adoptado un enfoque bastante diferente. No trata de definir todas las competencias y valores de todos los puestos de trabajo en una universidad. Más bien, trata de concretar cuáles son las diferencias a la hora de llevar a cabo esos trabajos

en una universidad por contraste con otro tipo de organización. El Plan está funcionando como plan piloto en seis universidades, con personal de la administración, técnicos, cuadros de apoyo y gestores. Su comienzo se planea para diciembre de 1996. Este plan se centra en lo que se puede denominar las peculiaridades laborales del personal de la universidad. Este plan puede ayudar en alguna medida, a alcanzar lo que Brew y Bound (1996) se alan "un mayor énfasis en los resultados del aprendizaje específico derivados (de los programas de desarrollo para el personal de apoyo)... resulta necesario para que éstos sean reconocidos como parte de un programa de formación."

Del profesor al asesor en desarrollo del aprendizaje

El Plan de Formadores Educativos de la SEDA identifica al personal y a los asesores de desarrollo educativo como profesionales con diferentes habilidades respecto a los profesores de educación superior, aunque hay también una considerable superposición entre ambos, tanto en cuestión de habilidades, como de valores y principios; a esto hay que unir también el que la mayoría del personal y de los asesores fueron a su vez, y en algunas ocasiones todavía son, profesores de estudiantes. En cualquier caso, puede trazarse un espectro entre el profesor y el formador de profesores o asesor de desarrollo educativo. Los profesores se hacen innovadores a partir de su propia práctica, después, comienzan a trabajar con colegas para ampliar la innovación. En una conversación mantenida con John Cowan, Director de la Open University Británica en Escocia y examinador externo del Plan de Acreditación de la SEDA, ésta ha utilizado el término "asesor de desarrollo educativo" para describir a estos innovadores educativos y nos ha ayudado a desarrollar la idea del *punte* desde el profesor (tal como se describe en el Plan de Formación de Formadores) al asesor de desarrollo educativo. Los planes de acreditación de la SEDA todavía no conforman una visión completa sobre este *punte*. Tal vez podrá constituir un paso adelante, en este sentido, el plan de acreditación avanzada de profesores, posiblemente a través de las grandes líneas sugeridas por Keesen, Wubbels, Van Tartwijk y Bouhuijs (1996).

El docente establecido

El "profesor como asesor de desarrollo," como se ha sugerido anteriormente, puede ser una vía mediante la cual el Plan de Acreditación de Profesores pueda tratar de caracterizar la rica y sutil gama de conocimientos, actitudes, valores y principios que los profesores universitarios experimentados y capacitados aportan a su trabajo. Pueden ser necesarios también otros enfoques. Jenkins (1996) describe la sólida base disciplinar que los profesores necesitan para su docencia puede resultar necesario desarrollar una relación de las competencias específicas de una disciplina que caracterizan al profesor bien asentado en su profesión. Los profesores establecidos son también, con frecuencia, líderes y diseñadores de cursos y de programas. Son estas habilidades fundamentales para un profesor universitario experimentado? la SEDA aún no ha avanzado demasiado en estas líneas. Una posibilidad es un marco modular en el que un grupo individual de habilidades y métodos de enseñanza específicos de una materia así como responsabilidades docentes (p.ej. como director de un curso) se acredite de forma individual para cada profesor.

Un lugar en el proceso de Cualificaciones Profesionales?

Actualmente se está contemplando las cualificaciones profesionales nacionales, (en inglés National Vocational Qualifications NVQ, Ecclestone, 1995). La primera etapa consiste en el desarrollo de lo que se denomina un mapa profesional de la educación superior británica. Este describir el propósito básico de un sector de actividad afectada (en este caso la educación superior) y las principales funciones requeridas para conseguir esta meta. El desarrollo de este mapa ocupacional no garantiza que posteriormente se establezca la correspondiente cualificación profesional nacional. Además las universidades británicas y sus representantes no han expresado un gran entusiasmo al respecto. Se ha comenzado a perfilar este mapa ocupacional y la SEDA está siendo consultada para el borrador del mismo.

Una versión del Plan para los bibliotecarios?

Los bibliotecarios siempre han tenido un importante papel a la hora de ayudar a los estudiantes en su aprendizaje. Un proyecto británico para desarrollar una biblioteca electrónica (actualmente llamada eLib), tiene como uno de sus componentes el desarrollo de programas de formación dirigido a bibliotecarios que ofrecen cursos sobre tecnologías de la información (TI), a los usuarios de la biblioteca. Más que simplemente desarrollar un programa de formación, este "proyecto EduLib" se ha dirigido a la SEDA para que diseñe un plan de acreditación y una serie de talleres de formación y material asociado a éstos. El plan de acreditación será muy similar al de los profesores de universidad. La Universidad de Hull es una de las Universidades Líderes en el "proyecto EduLib" y su programa para los bibliotecarios de esta universidad puede ser una variante acordada del programa reconocido por la SEDA para los profesores de la misma.

...Para los tecnólogos del aprendizaje...?

Se ha hecho una gran inversión en el Reino Unido (como en muchos otros países) para el desarrollo de materiales de docencia y aprendizaje basados en tecnologías (ver, por ejemplo el denominado TLTP). El desarrollo de estos materiales implica un conjunto de competencias para los tecnólogos del aprendizaje que abarcan tanto aspectos tecnológicos como pedagógicos. La SEDA está explorando junto a la Asociación de Tecnología del Aprendizaje (ALT) el desarrollo de un plan de acreditación para los tecnólogos del aprendizaje. Se están considerando dos variantes: una basada en el Plan de Acreditación de Profesores con competencias adicionales, dirigido principalmente a los tecnólogos del aprendizaje que usen y quizá también desarrollen, materiales para su propia docencia; la otra variante se basa en el Plan de Formadores y se dirige a aquellos que ayudan a otros académicos a hacer uso de las tecnologías de la información.

...Para los estudiantes de tercer ciclo que dan clase?... Para los profesores a tiempo parcial?

Los ayudantes de profesores y los estudiantes de tercer ciclo tienen a su cargo una parte creciente de la enseñanza dirigida a estudiantes universitarios en todo el mundo. Estos ayudantes pueden aportar una gran vida y vigor a sus clases así como cercan a los estudiantes y pueden entender la naturaleza de sus dificultades de comprensión mejor que otros profesores más expertos. Muchos ayudantes ven las clases como un medio para convertirse en profesores a tiempo completo.

Para muchos profesores ayudantes las primeras clases son comprensiblemente temibles. Muchas universidades se están dando cuenta de que la enseñanza realizada por estos profesores puede plantear problemas de calidad similares a los que plantean los profesores a tiempo completo.

Se está haciendo un gran esfuerzo, especialmente en Norteamérica, para formar a profesores ayudantes (ver, por ejemplo, Gokcora 1996, Lewis 1996, y la publicación periódica *Journal of Graduate Teaching Assistant Development*). Algo similar podría decirse de los profesores a tiempo parcial, quienes son de algún modo, menos visibles e incluso reciben menor apoyo. La SEDA está explorando un modo de acreditar a estos profesores, de nuevo a través del reconocimiento de cursos de formación y proporcionando una cualificación profesional independiente, como un paso hacia la acreditación completa de la SEDA.

Planes para especialistas

Los objetivos y valores del Plan de Acreditación para Profesores están diseñados de forma genérica para cualquiera que enseñe en la educación superior. Sin embargo los profesores de educación superior son casi siempre especialistas en materias específicas. Por ello, se están reconociendo programas para especialistas. El programa reconocido por la SEDA de la Escuela de Arquitectura Barlett de la University College de Londres forma y acredita a profesores de arquitectura. Un segundo programa en la Universidad de Brighton acredita a los profesores de ciencias de la salud y de trabajo social. Igualmente una asociación profesional está desarrollando un plan especializado para profesores de psicología. Un programa en la Open University de Escocia acredita a los tutores de la enseñanza a distancia. Otros planes para especialistas pueden desarrollarse con participación de organismos profesionales y de cada materia.

Conclusión y discusión

El Plan de Acreditación de Profesores de la SEDA debe ser considerado exitoso, al menos desde un criterio numérico. Unas sesenta instituciones de educación superior han incorporado este sistema de un modo completamente voluntario; viejas universidades, nuevas universidades, centros especializados y más recientemente una política de Singapur y dos universidades australianas. Una reciente revisión del Plan muestra que éste parece estar funcionando apropiadamente, aunque sea necesario introducir algunas aclaraciones operativas y cambios. Pero por qué ha atraído tanta atención?

Se pueden identificar dos tipos de razones, algunas proceden del mundo externo a la educación superior y otras se encuentran en el mismo Plan:

La principal razón externa es la existencia de presiones para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el Reino Unido, o al menos para aumentar la responsabilidad en materia de calidad. Una auditoría de calidad supone un estudio del sistema para asegurar la misma en cada institución, con el fin de comprobar que éstas funcionan bien y para hacer sugerencias destinadas a la mejora. La evaluación de la calidad implica el estudio materia por materia de los cursos y de la forma como éstos se imparten. Las clases son inspeccionadas por profesores de la asignatura. Los dos sistemas serán combinados bajo la supervisión de una nueva agencia de la calidad, pero los primeros datos parecen indicar que el nuevo sistema combinado puede incluir muchas de las

características de los dos sistemas anteriores.

Tanto la auditoría como la evaluación tienen un interés especial en la calidad de la enseñanza y por los medios que las instituciones arbitran para asegurar y mejorar la calidad de la enseñanza. La existencia en una institución de un programa reconocido en el ámbito nacional para la formación inicial del profesorado está generalmente considerada como una valiosa ayuda para lograr un buen resultado en una auditoría o evaluación; naturalmente, también tiene efectos favorables para la calidad de la enseñanza en sí.

Existen también algunas razones internas que justifican el éxito del Plan, tal como se deduce tanto de conversaciones informales como de informes elaborados por líderes de programas:

La base explícita del Plan, tanto en valores como en competencias u objetivos encuentra una disposición favorable.

El Plan es flexible y puede amoldarse a las necesidades y cultura de cada institución. Los programas reconocidos varían de un modo muy amplio; en duración (actualmente, de un semestre a tres años); en estilo (desde un curso convencional a tutorías individuales); en métodos de validación (de una validación universitaria convencional a una validación conjunta SEDA/universidad, a reconocimiento únicamente por SEDA); y también en cuanto a nivel académico. La SEDA no especifica un nivel académico para los programas que reconoce, describiendo la acreditación como una cualificación profesional más que académica. En la práctica, muchas instituciones han dado a sus programas la categoría de Master.

El Plan incluye un proceso de desarrollo para directores de programas. Cuando una institución solicita la acreditación de un programa, dos miembros de ésta reciben una formación de un día. Durante este tiempo, trabajan con otros líderes del programa y miembros de otros equipos, comparando notas sobre sus programas y discutiendo los requisitos de la SEDA así como el proceso de reconocimiento. Los eventos de formación también forman a los líderes del programa para actuar en el proceso de reconocimiento de otros programas. Tan pronto como el programa es aceptado, ellos mismos entran en el proceso de reconocimiento otros programas. El Plan es, por ello, un verdadero proceso de reconocimiento entre iguales.

El proceso de reconocimiento está fundado más en el desarrollo que en la confrontación; aquellos que reconocen, dirigen a su vez, programas reconocidos y el Plan no contiene un cuadro de expertos independientes para el reconocimiento.

El programa se puede afrontar económicamente: la tarifa actual por el reconocimiento asciende a 1.500 libras esterlinas.

Cómo se vislumbra el futuro?

La SEDA ha visto con enorme sorpresa el crecimiento del Plan. La organización establece objetivos modestos anualmente, que son habitualmente superados. El Plan fue originalmente desarrollado en Londres y la región del Sudeste del Reino Unido, pero se ha extendido más ampliamente. Se asumió que prácticamente todas las universidades que lo solicitarían serían nuevas universidades, pero un constante y creciente número de universidades más antiguas se han incorporado también. Finalmente, no se consideró en ningún momento que se adhirieran universidades que no pertenecieran al Reino Unido.

Como posibles amenazas podemos considerar el desarrollo de una cualificación profesional nacional (CPN) para la enseñanza de educación superior. El sector de la educación superior ha mostrado poco entusiasmo en esta posibilidad, aunque el peso de la "máquina" de cualificaciones no debe ser subestimada. En cualquier caso, incluso si se desarrollara una CPN, sería difícil que no se viera influido en una medida muy importante por el actual programa de la SEDA.

El sindicato de profesores, la Asociación de Profesores de Universidad, (Association of University Teachers, AUT) recientemente ha explorado la acreditación con sus miembros, a través de un documento de discusión (AUT 1996) y una conferencia en la cual, la Presidenta del Comité de Acreditación del Profesorado de la SEDA, Liz Beaty, describió el Plan (Beaty 1996). La idea de la acreditación permanece todavía en discusión en la AUT; la importancia de esto estriba en la idea de que seguramente habría sido rechazada hace sólo unos pocos años.

Entre una cuarta parte y una tercera parte de las instituciones de educación superior británicas (dependiendo de cómo se definan) han firmado el Plan de Acreditación del Profesorado de la SEDA. Las solicitudes y cuestiones sobre el mismo continúan a buen ritmo.

Finalmente, ¿qué lecciones hemos aprendido de este desarrollo?. Quizás:

- Definir los atributos de una profesión de educación superior como es la enseñanza, en términos de valores y principios, así como de objetivos y habilidades se considera aceptable.
- Establecer definiciones amplias sobre la enseñanza que permitan y de hecho requieran, interpretaciones para adaptarse a las circunstancias locales, pueden ser preferibles a utilizar definiciones más estrictas.
- Es posible alcanzar un amplio consenso, en primer lugar entre los formadores de profesores y de personal en general, así como entre las propias instituciones y, lo que es más importante, entre los nuevos profesores de educación superior, sobre los aspectos nucleares de la profesión y el papel del profesor en la educación superior.

Referencias

ALT Fuentes en la red: <http://www.st-and.ac.uk/cl/projects/alt.html>

ALT (1996) *Professional accreditation of university teaching: A consultation paper* London: The Association of University Teachers.

Barnett, R. (1992) *Improving higher education*. Buckimham: SRHE y la Open University Press.

Baume, C. (Ed.) 1992 *Teacher accreditation year book*. Birminham: Standing Conference on Educational Development.

Beaty, E. (1996) *Comments on the Association of University Teachers paper "Professional accreditation of university teacher"*, (open letter). Birminham: SEDA.

Breaw, A., y Boud, D. (1996) *Preparing for new academic roles: A holistic approach to development*. *The International Journal for Academic Development*. 1 (2), 17-25.

CVCP (1992) Annual Report of the Director: Academic Audit Unit. Committee of Vice-chancellors and Principals.

Ecclestone, C. (1995) Can N/SVQs be used as a framework for academic staff development? Briefing Paper 22, September 1995. Sheffield: UCoSDA.

Elib. Fuentes en la red: <http://ukoln.bath.ac.uk/elib/>

Gokcora, D. (1996) Teaching assistants from People's Republic of China and US undergraduates: Perceptions of teaching and teachers. *The International Journal for Academic Development*. 1(2), 34-42.

HEFCE (1993) *Assesors handbook*. Bristol: Higher Education Funding Council for England.

Jenkins, A. (1996) Discipline-based educational development. *The International Journal for Academic Development*. 1 (1), 50-62.

Keesen, F., Wubbels, T., van Tartwijk, J., y Bouhuijs, P.A.J. (1996) Preparing university teachers in The Netherlands: Issues and trends. *The International Journal for Academic Development*. 1 (2), 8-16.

Lewis, K (1996) Faculty development in the United States: A brief history. *The International Journal for Academic Development*. 1 (2), 26-33.

Lublin, J. (1996a) *Review of the Staff and Educational Development Association Teacher Accreditation Scheme*, Birminham: Staff and Educational Development Association.

Lublin, J. (1996) The accreditation of teachers who needs it? *Research and Development in Higher Education*, 19. (Proceedings of the 1996 Annual Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia. 8-12 July, 1996, Perth, Western Australia), (pp. 457-459).

SEDA. Fuentes en la red: <http://www.seda.demon.co.uk>

SEDA (1995) *The fellowships Scheme handbook*. Birminham: SEDA.

SEDA (1996a) *The Accreditation of Teachers in Higher Education*. Birminham: SEDA.

SEDA (1996b) *SEDA Fellowship Professional accreditation for staff and educational developers in higher education*. Birminham: SEDA.

TLTP. Fuentes en la red: <http://www.icbl.hw.ac.uk/tltp/>

[[NDICE](#)]