

Valorar los procesos y productos de la docencia: una propuesta innovadora desde la Universidad de los Andes

Miembros del comité: Juny Montoya Vargas (coordinadora), Luz Adriana Osorio, Gary Cifuentes, Carola Hernandez, Ricardo Peña y Jorge Baxter

1. Justificación y antecedentes

Las universidades llevan varios años denunciando la falsa dicotomía entre docencia e investigación. Sin embargo, se han hecho pocos avances concretos que permitan el desarrollo armónico de ambas actividades de manera que se fortalezcan mutuamente en lugar de competir entre sí. Por el contrario, se ha ido naturalizando la idea de que la producción académica de un profesor es equivalente a su producción en investigación, visible a través de sus publicaciones (Becker & Andrews, 2004). La docencia, que históricamente representa la primera función misional de las universidades, corre así el riesgo de convertirse en una actividad secundaria, asociada a la repetición rutinaria de lo que ya se sabe y que debe ser transmitido a los profesionales en formación.

En los años 90 la Fundación Carnegie para el mejoramiento de la enseñanza publicó un Informe especial sobre el trabajo académico, invitando a las instituciones universitarias a ser más creativas en la forma de entender la producción académica de los profesores, de manera que fuera posible recomponer las relaciones entre las distintas actividades que constituyen el desempeño profesional de los docentes (Boyer, 1990). Cabe mencionar que fue esta misma Fundación la que en los años 70 incorporó la distinción entre universidades de investigación y universidades dedicadas a la docencia, que tan problemática ha resultado a la hora de articular las dos tareas y que las más recientes clasificaciones tratan de superar (Becker & Andrews, 2004, p. 2).

El documento, conocido como el informe Boyer (1990), se hizo famoso, entre otras cosas, por ampliar el concepto de producción académica (*scholarship*) de los profesores universitarios para incluir cuatro dimensiones: 1. Investigación: producción de nuevo conocimiento; 2. Integración: producción de nuevas interpretaciones o perspectivas novedosas a partir del conocimiento existente; 3. Aplicación: uso del conocimiento existente para la solución de nuevos problemas; y 4. Enseñanza: utilizar el conocimiento de manera estimulante, crítica y creativa con el propósito de promover el aprendizaje.

Las dos primeras dimensiones han sido paulatinamente reconocidas dentro del concepto de investigación; la aplicación, por su parte, aunque tiene un componente importante de innovación, suele más bien asociarse con las actividades de consultoría cuyo estatus sigue siendo problemático

en el contexto universitario, también como resultado de la misma concepción limitada de lo que es el trabajo académico

Pero quizás el más problemático tal vez sea el trabajo académico asociado a la enseñanza. Hoy por hoy la producción académica relacionada con la docencia solo es visible a través de su publicación en revistas especializadas. El problema es que no todos los profesores que realizan innovaciones pedagógicas o producen recursos educativos están interesados en convertirse, además, en investigadores en educación, o no cuentan con los recursos para hacerlo y al no hacerlo, su trabajo resulta invisible para efectos de su reconocimiento como tal.

El concepto de producción académica para la enseñanza ha dado lugar a una corriente de trabajo por parte de varios grupos de profesores pertenecientes a universidades de investigación conocida como SoTL (The Scholarship of Teaching and Learning) que sería algo así como la producción académica sobre la enseñanza y el aprendizaje. Lo que caracteriza a esta corriente, es que está compuesta por académicos de distintas disciplinas comprometidos con dar conocer el conocimiento didáctico que poseen en relación con cada una de las disciplinas que enseñan. Sus métodos de investigación suelen ser los propios de las disciplinas y no los de la investigación en educación y, en general, no se ven a sí mismos como investigadores en educación o en pedagogía sino como profesores e investigadores en sus disciplinas. Sin embargo, insistimos, no todos los profesores que se preocupan por el mejoramiento de su práctica docente o por innovar en su forma de enseñar están interesados o capacitados para investigar o publicar sus innovaciones. ¿Significa esto que su trabajo académico destinado a la docencia está condenado a ser invisible? O ¿debemos asumir que por principio se trata de una producción secundaria con respecto a la investigación?

Nuestra respuesta enfática es que no, pero para que eso no ocurra, es necesario encontrar la forma de reconocer y evaluar la producción pedagógica de los profesores de manera articulada con la valoración de su producción en investigación y creación. A pesar de que el trabajo de Boyer ha tenido gran impacto al ampliar la comprensión y evaluación del trabajo de los profesores universitarios, poco se ha avanzado en la valoración del trabajo académico que los profesores desarrollan en torno a su rol como docentes. Es decir, como producción académica para la enseñanza y no como producción de investigación educativa, que es en últimas, lo que el informe Boyer proponía, que se documentara y evaluara con el fin de reconocerlo en las mismas condiciones que la producción asociada a la investigación (Boyer, 1999, p. 74).

En ese mismo sentido se pronuncia Romero (2005):

una constante en las universidades es la aplicación de diferentes tipos de normas para los distintos tipos de trabajo académico, dando la impresión de que las normas para la

investigación y para el trabajo creativo se derivan de las propias disciplinas; las normas para la docencia las define la institución y las referentes al servicio profesional tienen un grado de variabilidad muy amplio. Este paradigma fragmentado sólo ha ayudado a perpetuar la jerarquía de la investigación sobre las otras actividades, de donde se deriva la necesidad de encontrar una “norma única” diferente a la que se emplea para evaluar este proceso.

2. Valorar los procesos y productos de la docencia

La Vicerrectoría de investigación y creación conformó un grupo de trabajo para hacer una propuesta de valoración de productos y procesos asociados a la docencia que pudiera ser equivalente a la valoración de los productos de investigación y creación. El equipo partió del concepto de “investigación, desarrollo e innovación docente” mediante el cual el estatuto profesoral incorpora la noción de scholarship of teaching: “La Universidad reconoce la investigación que busca mejoras en la calidad y efectividad de las prácticas docentes como una forma de producción académica en cualquier unidad. La investigación y las actividades asociadas de desarrollo e innovación docente deberán someterse a los cánones y al rigor de la investigación académica.” (Uniandes, Estatuto docente, 2005, cap. VI., p.28).

También tuvimos como referente el concepto de innovación educativa definida como “la acción deliberada para la incorporación de algo nuevo en la institución escolar, cuyo resultado es un cambio eficiente en sus estructuras u operaciones que mejora los efectos, en orden al logro de los objetivos educativos”(Rivas, 2000 citado por Cifuentes & Caldas, 2018, p. 16). Este concepto sintetiza el hecho de que cuando los profesores convierten su práctica docente en un espacio de crecimiento profesional, tomando como punto de partida los intereses de sus estudiantes y las necesidades de sus entornos, desarrollan prácticas educativas innovadoras que resultan fructíferas tanto para el aprendizaje, como para la creación, integración, aplicación y transferencia del conocimiento. De igual forma, dicha definición pone de presente que la buena docencia supone planeación (Bain, 2004; Olsen, 2016), esfuerzo enfocado en proponer objetivos que plantean cambios para generar mejoras con una intencionalidad que es eminentemente educativa, y que es susceptible de ser valorada del mismo modo que un proceso de producción de conocimiento en la disciplina.

El grupo también realizó una indagación vía encuesta entre los profesores de la universidad, la cual confirmó, por una parte, la necesidad de reconocer y valorar la producción de los profesores asociada a la docencia y por otra nos presentó una amplia variedad de productos y procesos, algunos de los cuales trascienden el contexto de las aulas de clase: el trabajo con comunidades, la participación

en un proyecto de investigación con sus estudiantes, la elaboración de videos públicos, la transmisión en directo de demostraciones experimentales, el diseño y enseñanza de cursos apoyados con tecnología (en modalidad presencial, blended o virtual), el diseño de ejercicios de investigación, el diseño de materiales de divulgación educativa, la producción de material para causas activistas y creación editorial con estudiantes, el diseño de cursos basados en problemas y proyectos, la exposición pública de resultados de docencia. etc.

Con esta amplia variedad en mente, el equipo de trabajo propone no una lista de procesos y productos admisibles sino un conjunto criterios de evaluación y puntajes de valoración que pueden ser aplicados a una gran variedad de productos y procesos asociados a la docencia. A continuación, presentamos los criterios seguidos de una tabla que resume la valoración según criterios, indicadores y niveles de logro para cada proceso o producto.

Criterios de evaluación y valoración

Resultados

Un proceso o producto educativo para ser reconocido necesita mostrar evidencia del nivel en que los objetivos o propósitos de la innovación educativa se han logrado.

El nivel se establece según el porcentaje de logro, así: Alto: Mayor a 80%; Medio: Entre 51% y 79%; Bajo: Entre 30% y 50%. Si el producto o proceso propuesto no muestra resultados o sus resultados tienen un nivel del logro inferior al 30% no será tenido en cuenta para efectos de su valoración y reconocimiento.

Nota: Aunque puede haber otros resultados producto de un proceso educativo, los resultados de aprendizaje deben ser el criterio más importante en la evaluación de una propuesta educativa innovadora. Dado que es la razón principal para dar inicio a un proyecto, los resultados de aprendizaje deben quedar claramente evidenciados al presentarse a evaluación por pares.

El aprendizaje es entendido como el proceso por el cual los aprendices se equipan con conocimientos, destrezas, habilidades o competencias para ser usados con gran desempeño en diferentes situaciones de su vida laboral o personal.

Una visión amplia del aprendizaje implica:

- Para los individuos, significa que el aprendizaje consiste en participar y contribuir a las prácticas de sus comunidades;
- Para las comunidades, significa que el aprendizaje consiste en refinar su práctica y garantizar nuevas generaciones de miembros;
- Para las organizaciones, significa que el aprendizaje consiste en sostener interconectadas las comunidades de práctica, a través de las cuales una organización sabe lo que sabe y, en consecuencia, llega a ser eficaz y valiosa como organización.

Madurez

La madurez (o sostenibilidad) se entiende como el nivel de adopción que tiene la innovación en el contexto educativo. Por lo general está asociada al tiempo de implementación, teniendo presentes las fases de desarrollo de una innovación educativa:

1. Prototipo o en desarrollo: Son innovaciones en un estado inicial, las cuales se implementan por primera vez.
2. Consolidadas: La innovación ha sido adoptada y estable en el contexto donde se ha implementado.

Alcance

El alcance de la innovación se refiere al número de personas que se benefician del uso de las herramientas, procesos, programas que han sido creados por los profesores.

Se propone clasificarlo en tres niveles: micro, meso y macro.

1. El nivel micro se refiere a la implementación de una innovación al nivel de un módulo actividad.
2. El nivel meso habla de implementar la innovación a nivel de un curso.
3. El nivel macro se refiere al momento en que la innovación puede ser implementada de manera efectiva a nivel de un programa de formación, o por actores externos a la institución, como a

nivel de otros programas de pregrado en otras instituciones o incluso en niveles de formación diferentes. Ej: Educación básica o en cursos de postgrado.

Para evaluar el alcance es importante que existan registros de los profesores que han participado en la implementación de la innovación, de otros actores que han participado en el proceso (coordinadores, decanos, rectores) y del público objetivo. Es importante mostrar resultados y métricas de participación, evaluaciones formativas o sumativas y reportes de personal administrativo de las instituciones que comparten resultados.

Alineación

La alineación se refiere a la interacción de la innovación o práctica educativa con los intereses educativos de la unidad académica, la facultad, la universidad o las políticas educativas públicas regionales, nacionales e internacionales.

Proponemos reconocer los siguientes tipos de alineación:

- Tipo 1: La innovación/práctica apoya el desarrollo de los principios misionales de la Universidad o con los principios y enfoque curricular institucional
- Tipo 2: La innovación/práctica promueve el desarrollo de las competencias del programa
- Tipo 3: La innovación/práctica interactúa (incluso para cuestionarla) con objetivos de política educativa pública (en cualquier nivel)

Calidad del diseño

La calidad del diseño de un proceso o producto pedagógico ésta dada por la adecuación y articulación entre los fines educativos que se propone y los medios utilizados para alcanzarlos. Los indicadores de este criterio, por lo tanto, son: la claridad de los objetivos, la planeación del proceso, el uso de métodos apropiados (de enseñanza y evaluación) y la coherencia entre todos ellos.

Proponemos los siguientes niveles de desempeño:

1. Bajo: no hay claridad, pertinencia ni coherencia entre objetivos, planeación y métodos
2. Medio: falta claridad en los objetivos o en la planeación, no siempre está clara la pertinencia de los métodos o falta coherencia entre los distintos elementos.

3. Alto: el proceso o producto cuenta con objetivos claros, planeación adecuada, métodos apropiados; hay coherencia entre los distintos elementos.

Evaluación

Un criterio importante para clasificar una innovación pedagógica es saber si ha sido evaluada interna y externamente. En general hay dos tipos de evaluaciones.

La primera es una evaluación sobre procesos de implementación de la innovación. Este tipo de evaluación tiene el propósito de documentar y describir sistemáticamente cómo la innovación fue implementada, si hubo lecciones aprendidas importantes, y si fue implementada como fue planeada. Este tipo de evaluación puede ser interna o externa.

El segundo tipo de evaluación es de resultados. Aquí el propósito es evaluar la efectividad de la innovación pedagógica en producir los resultados esperados o en cumplir con los objetivos originales. Este segundo tipo de evaluación normalmente es hecho por un evaluador externo independiente para generar confianza que la evaluación es objetiva.

Es importante aclarar que hay diversos tipos de diseños metodológicos para evaluar innovaciones (por ej. cualitativos, cuantitativos, cuasi-científicos, científicos (con muestras randomizadas e intervenciones con grupos de control e intervención). El valor agregado de la evaluación no depende tanto del diseño, pero sí en su coherencia con los propósitos del proyecto de innovación y en su calidad, rigor, y utilidad.

- Nivel 1: no ha sido evaluada
- Nivel 2: evaluación interna de procesos o resultados. También se considera evaluación interna la que realizan equipos de acompañamiento pedagógico como ConectaTE, el Centro de Ética Aplicada, el Centro de Español, etc. o la que pueden realizar pares académicos pertenecientes a la institución, aunque hayan sido ajenos al diseño o ejecución de la innovación.
- Nivel 3: evaluación externa e independiente. La realizada por pares académicos no vinculados a la institución ni al proyecto.

Valoración de productos y procesos de docencia

| Criterio | Subcriterios | Nivel | Puntuación | Nivel | Puntuación | Nivel | Puntuación |
|-------------------|--|---------------------------|------------|------------------------|------------|-----------------------|------------|
| Resultados | Nivel de logro de los resultados | Bajo: 30%-50% | 1 | Medio: Entre 51% y 79% | 2 | Alto: A partir de 80% | 3 |
| Madurez | | Prototipo o en desarrollo | 1 | | | Consolidada | 3 |
| Alcance | Micro: módulo / actividad Meso: Curso Macro: Programa, Universidad y otras instituciones | Micro | 1 | Meso | 2 | Macro | 3 |
| Alineación | Tipo 1: Se articula con los principios misionales y enfoque curricular institucional | No | 0 | | | Sí | 1 |
| | Tipo 2: Promueve el desarrollo de las competencias del programa | No | 0 | | | Sí | 1 |
| | Tipo 3: Interactúa con la política pública (en cualquier nivel) | No | 0 | | | Sí | 1 |

| | | | | | | | |
|---------------------------|--|---------------------|---|---|---|--|---|
| Calidad del diseño | | Bajo | 0 | Medio | 2 | Alto | 3 |
| Evaluación | Interna / Externa Del proceso / de los resultados | No tiene evaluación | 0 | Evaluación interna de procesos o resultados | 2 | Evaluación de resultados externa e independiente | 3 |

Clasificación:

0 a 6 puntos: no clasifica

7 a 11 puntos: Tipo C

12 a 15 puntos: Tipo B

16 a 18 puntos: Tipo A

4. Referencias bibliográficas

Becker, W. E., & Andrews, M. L. (Eds.). (2004). *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: Contributions of Research Universities*. Bloomington: Indiana University Press.

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered : priorities of the professoriate*. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Boyer, E. L. (1999). *Una propuesta para la educación superior en el futuro*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Romero-Rodríguez, L. (2005). *Profesionalización de la docencia universitaria: transformación y crisis: impacto de la evaluación al desempeño de los académicos*. México: Plaza y Valdés.