Una experiencia sistematizada de implementación de SoTL

Maribel Veas Alfaro[1] [ORCID iD: 0000-0001-7368-5627], Carmen Gloria Covarrubias Apablaza[2] [ORCID iD: 0000-0002-5982-849X] e Israel González Marino[3] [ORCID iD: 0000-0002-8769-4425]

[1] Universidad de La Serena, La Serena, Chile, maribel.veas@userena.cl
[2] Universidad Central de Chile, Santiago, Chile, carmen.covarrubias@ucentral.cl
[3] Universidad Central de Chile, La Serena, Chile, israel.gonzalez@ucentral.cl

Resumen. Si bien la literatura ha demostrado el valor de SoTL, es necesario avanzar hacia lineamientos de cómo llevarlo a cabo. Por ello, se presenta una experiencia sistematizada de implementación de SoTL, en el contexto de una comunidad de aprendizaje profesional. La experiencia se asienta en tres pilares: motivación, colaboración e interdisciplina; y contempla cuatro etapas -planificación, ejecución, evaluación y reflexión- que se complejizan y enriquecen continuamente. Los resultados de la experiencia sistematizada se traducen en la participación en instancias de encuentro académico y publicaciones en revistas y libros colectivos. Se concluye que los aportes de SoTL son incuestionables en el ámbito de la educación superior y que la sistematización de la experiencia presentada permite identificar etapas claramente diferenciadas, actividades concretas y desplegadas con niveles de complejidad ascendente. Esto podría contribuir a orientar el quehacer de quienes se inician o quieren avanzar en la adopción de SoTL. De todas formas, la propuesta constituye una primera aproximación sujeta a revisión y mejora, de manera que su idoneidad y consistencia tendrá que ser objeto de validación y puesta a prueba.

Palabras clave: educación superior, investigación educativa, profesión docente.

1 Introducción

SoTL ha cobrado relevancia por su aporte a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Vander Kloet et al., 2017). Sin embargo, es necesario avanzar en lineamientos de cómo llevarlo a cabo, con experiencias que trasciendan las fronteras disciplinares (Frake-Mistak et al., 2023). Así, nuestro objetivo es presentar una experiencia sistematizada de implementación de SoTL, en el contexto de una comunidad de aprendizaje profesional.

2 Marco Teórico

SoTL constituye un espacio de investigación y desarrollo profesional para la toma de decisiones basadas en evidencia (Frake-Mistak et al., 2023), que puede ser llevado a cabo con impactos en diversos niveles (Simmons & Taylor, 2019). El qué y cómo desarrollamos investigaciones universitarias se ancla en procesos de problematización que experimentan docentes y estudiantes, con implicaciones en múltiples ámbitos (Bass, 2020).

Las propuestas en SoTL han sido variadas, desde un modelo analítico-deductivo (Kreber & Cranton 2000[1]) o multidimensional (Trigwell et al., 2000[2]), hasta modelos de crecimiento o mejora continua (Gayle et al., 2013[3]; Richlin, 2001[4]; Weston & McAlpine, 2001[5]).

3 Método

Se presenta una experiencia sistematizada (Jara, 2018) de implementación de SoTL, en el contexto de una comunidad de aprendizaje profesional. La muestra corresponde a una comunidad de aprendizaje profesional conformada por tres docentes universitarios -2 mujeres y 1 hombre-, con postgrado y más de 5 años de experiencia.

[1] Kreber y Cranton (2000) consideran tres dominios: conocimiento acerca de los objetivos y propósitos enseñanza universitaria -conocimiento curricular-, conocimiento acerca del aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo hacia esos objetivos -conocimiento pedagógico- y conocimiento acerca de cómo optimizar el aprendizaje y el desarrollo -conocimiento instruccional-.

[2] Trigwell et al (2000) proponen cuatro fases: 1) información acerca de la enseñanza y aprendizaje, así como de la propia disciplina; 2) reflexión acerca de esa información; 3) enfoque en el modelo de enseñanza adoptado; 4) comunicación de los resultados a la comunidad.

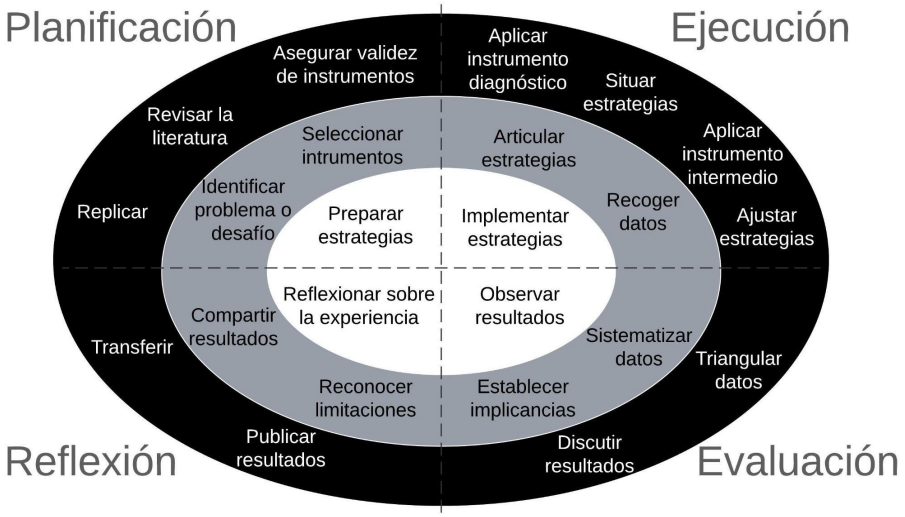
[3] Gayle et al (2013) aportan con un modelo de procesamiento docente para SoTL, de tres etapas: 1) aprendizaje sobre la propia enseñanza; 2) conocimiento acerca del corpus de la enseñanza académica; y 3) crecimiento de la erudición en la enseñanza y el aprendizaje. Y, además, cuatro fases puentes o de transición que articulan las anteriores: 1) compromiso y motivación; 2) desempeño y acción; 3) identidad de compromiso; 4) transformación SoTL.

[4] Richlin (2001) describe un ciclo continuo de mejora iniciado por la indagación, el análisis, la validación de resultados por pares, la concreción de la investigación en la enseñanza y la comunicación de los resultados con la comunidad académica.

[5] Weston & McAlpine (2001) proponen tres fases: 1) de crecimiento en la propia docencia; 2) de diálogo con pares acerca de la enseñanza aprendizaje; 3) de crecimiento en la profesionalidad de la enseñanza.

El trabajo viene a desarrollar y complementar de manera más concreta propuestas ya existentes en la literatura (Richlin, 2001; Trigwell et al., 2000; Weston & McAlpine, 2001) y se articula a partir de tres pilares: motivación, colaboración e interdisciplina. Contempla cuatro etapas -planificación, ejecución, evaluación y reflexión- que se complejizan y enriquecen continuamente. La figura 1 representa la sistematización propuesta, que toma forma de espiral ascendente observado desde arriba, donde las actividades más básicas -las primeras en implementarse- se encuentran en el núcleo y las más elaboradas -que se incorporan de manera progresiva conforme se profesionaliza la práctica docente- se distribuyen en las espiras.

Figura 1. Diagrama de experiencia sistematizada con SoTL.



Fuente: elaboración propia.

Las actividades del primer nivel -en blanco- constituyen manifestaciones básicas de cada etapa, caracterizadas por la implementación de estrategias aisladas y su evaluación a partir de autopercepciones. Las del segundo nivel -en gris- avanzan hacia la articulación de estrategias a partir de un problema o desafío, la selección de instrumentos que, luego, permiten establecer implicancias y limitaciones y, con ello, compartir resultados en instancias académicas. Las del tercero -en negro- se articulan a partir de la revisión de la literatura especializada, la aplicación continua de instrumentos -que cumplen con criterios de validez- que permiten situar las estrategias e introducir ajustes; además, contempla la triangulación de los datos, su discusión y publicación, promoviendo la transferencia y replicabilidad.

4 Resultados

La experiencia sistematizada ha tenido, para los integrantes de esta comunidad de aprendizaje profesional -individual o conjuntamente-, los siguientes resultados:

Entre 2019 y lo que va de 2023, se implementaron *estrategias didácticas y/o metodológicas*: gamificación, talleres de formación ciudadana, debate virtual, portafolio digital, aprendizaje basado en proyectos, cápsulas educativas, ensayo modificado y retroalimentación eficaz. También, *mediciones de autopercepciones del desarrollo de competencias y/o recursos personales*: logro de competencias, habilidades de investigación, autorregulación, autoeficacia y metas académicas. Además, *elaboración y/o validación de instrumentos*: escala de percepciones sobre el estatus jurídico atribuido a los animales, instrumento para evaluar la escritura clara en el ámbito jurídico e instrumento para evaluar el desarrollo de habilidades de investigación. Las actividades se implementaron en 6 carreras pertenecientes a 3 instituciones de educación superior chilenas.

Varias de las experiencias han sido sometidas a la validación de pares en 12 encuentros académicos[6] y, hasta ahora, se han publicado 9 trabajos (Covarrubias Apablaza, Veas Alfaro & González Marino, 2023; González Marino, Veas Alfaro & Covarrubias Apablaza, 2023; Meza, González-Catalán, González Marino & Turull Rubinat, 2022; González Marino, 2022; Veas Alfaro & González Marino, 2022; González Marino, Veas Alfaro & Covarrubias Apablaza, 2021; González Marino, Covarrubias Apablaza & Acosta Antognoni, 2021; González Marino, 2020; Covarrubias, Acosta & Mendoza, 2019), 4 se encuentran en prensa y 1 en evaluación.

Discusión

Los modelos de SoTL suelen tener dos vertientes: centrados en el crecimiento continuo de la docencia (Weston & Alpine, 2001; Kreber & Cranton 2000) o en la implementación de SoTL (Richlin, 2001, Trigwell et al., 2000). Esta sistematización responde a ambas. Por una parte, contempla 4 etapas que, de alguna manera recogen las propuestas de Trigwell et al (2000) -información; reflexión; modelo de enseñanza; comunicación- y de Richlin (2001) -indagación; análisis; validación; investigación; comunicación-. Además, considera la importancia del conocimiento curricular, el conocimiento pedagógico y el conocimiento instruccional (Kreber & Cranton, 2000), y complementa la mirada de Weston & McAlpine (2001) al poner el foco en la propia docencia, el diálogo con pares y la profesionalización de la enseñanza. Todo lo señalado, en un ciclo continuo de mejora (Richlin, 2001).

[6] XII Congreso Internacional Digital Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho (2022), Universidad de Chile; II Jornadas de Didáctica del Derecho (2022), Universidad Central de Chile; II Jornadas Nacionales de Enseñanza Clínica del Derecho (2021), Pontificia Universidad Católica de Chile; I Jornadas de Didáctica del Derecho (2022), Universidad Central de Chile; Jornadas VI Congreso Internacional y XI Nacional Digital de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, junto al II Congreso Nacional de México, Ciencias Jurídicas, complejidad e innovación desde la mirada del aprendizaje (2021), Universidad de Chile; VIII Congreso Internacional de Innovación Educativa (2021), Tecnológico de Monterrey; Webinar: Experiencias pedagógicas aplicadas a la enseñanza del Derecho en entornos virtuales (2020), Universidad Central de Chile; VII Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2020), Tecnológico de Monterrey; II Congreso Internacional: Ciencias Jurídicas, Complejidad e Innovación desde la mirada del estudiante (2020), Universidad de Atacama; Jornadas Nacionales de Enseñanza Clínica del Derecho (2020), Universidad de Chile; V Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación (2019), Asociación Chilena de Investigadores en Educación; I Congreso de Docencia en Educación Superior CODES (2019), Universidad de La Serena.

Conclusiones

Los aportes de SoTL son incuestionables en el ámbito de la educación superior. Si bien en la literatura se describen varios modelos, fases o etapas para su implementación, su puesta en práctica dependerá de múltiples factores. La sistematización de la experiencia presentada permite identificar etapas claramente diferenciadas, actividades concretas y desplegadas con niveles de complejidad ascendente. Esto podría contribuir a orientar el quehacer de quienes se inician o quieren avanzar en la adopción de SoTL.

5 Limitaciones y Futuras Investigaciones

La propuesta es fruto de la experiencia particular de una comunidad de aprendizaje profesional, de manera que su idoneidad y consistencia tendrá que ser objeto de validación y puesta a prueba.

Referencias

Bass, R. (2020). What´s the problem now? *To Improve the Academy, 39*(1), 3-30. http://dx.doi.org/10.3998/tia.17063888.0039.102

Covarrubias, C. G. Acosta, H. & Mendoza, M. (2019). Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia general con las metas académicas de estudiantes. *Revista Formación Universitaria, 12*(6), 103-114.

Covarrubias Apablaza, C. G., Veas Alfaro, M. L. & González Marino, I. (2023). Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de derecho de primer año: Un diseño preexperimental. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 10*(1), 195–214. https://doi.org/10.5354/0719-5885.2023.68085

Frake-Mistak, M., Friberg, J. & Hamilton, M. (2023). Reimagining the 4M Framework in educational development for SoTL. *Teaching and Learning Inquiry: The ISSOTL Journal, 11*. https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.11.14

Gayle, B., Randall, N., Langley, L. & Preiss, R. (2013). Faculty Learning Processes: A model for moving from scholarly teaching to the Scholarship of Teaching and Learning. *Teaching & Learning Inquiry: The ISSOTL Journal, 1*(1), 81-93.https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.1.1.81

González Marino, I. (2020). Aprendizaje Basado en Proyectos en un curso electivo de Cambio Climático de la carrera de Derecho impartido en modalidad online. En *Memorias CIIE* (pp. 438-443). Tecnológico de Monterrey. https://ciie.itesm.mx/es/memorias/

González Marino, I. (2022). Implementación del debate en formato virtual asincrónico. En T. Gómez Francisco & J. F. Báez Corona (comp.), *Experiencias de formación jurídica en el contexto de la pandemia por covid 19* (pp. 115-125). Editorial Universo Sur. https://nube.ucf.edu.cu/index.php/s/da9Fp7eYEo8e32L

González Marino, I., Covarrubias Apablaza, C. G., & Acosta Antognoni, H. (2021). Validación de una escala de percepciones acerca del estatus jurídico atribuido a los animales no humanos. *Revista dA. Derecho Animal (Forum of Animal Law Studies) 12*(3), 57-77. https://doi.org/10.5565/rev/da.586

González Marino, I., Veas Alfaro. M. & Covarrubias Apablaza, C. G. (2021). Portafolio digital mediante Google Sites: experiencia en un curso de técnicas y metodologías de estudio de la carrera de Derecho. En *Memorias CIIE* (pp. 267-274). Tecnológico de Monterrey. https://ciie.itesm.mx/es/memorias/

González Marino, I., Veas Alfaro, M. & Covarrubias Apablaza, C. G. (2023). Talleres de formación ciudadana en un curso electivo de Derecho Animal. En *Libro de Contribuciones 2023: International Conference on Educational Innovation* (pp. 203-207). Tecnológico de Monterrey. https://ciie.itesm.mx/es/memorias/

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Kreber, C. & Cranton, P. (2000). Exploring the Scholarship of Teaching. *Journal of Higher Education, 71*(4), 476-495. https://doi.org/10.2307/2649149

Meza, P., González-Catalán, F., González Marino, I. & Turull Rubinat, M. (2022). Un instrumento para evaluar la escritura clara en el ámbito jurídico. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, *9*(2), 63-91. https://doi.org/10.5354/0719-5885.2022.66990

Richlin, L. (2001). Scholarly Teaching and the Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching & Learning, 2001*(86), 57-68. https://doi.org/10.1002/tl.16

Simmons, N. & Taylor, L. (2019). Leadership for the Scholarship of Teaching and Learning: Understanding Bridges and Gaps. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 10*(1). https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2019.1.7995

Trigwell, K., Martin E., Benjamin, J. & Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching: A model. *Higher Education Research & Development, 19*(2), 155-168. https://doi.org/10.1080/072943600445628

Vander Kloet, M., Frake-Mistak, M, McGinn, M. K., Caldecott, M., Aspenlieder, E. D., Beres, J. L., Fukuzawa, S., Cassidy, A. & Gill, A. (2017). Conditions for Contingent Instructors Engaged in the Scholarship of Teaching and Learning. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 8*(2), 1–17. https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2017.2.9

Veas Alfaro, M. & González Marino, I. (2022). Aportes de la Clínica Jurídica UCEN Región de Coquimbo al logro del perfil de egreso. En C. Lepin Molina (Dir.), *Estudios sobre enseñanza clínica del Derecho: Actas Primeras Jornadas Nacionales de Enseñanza Clínica del Derecho* (pp. 95-106). Tirant Lo Blanch.

Weston, C. B. & McAlpine, L. (2001). Making Explicit the Development Toward the Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching and Learning, 2001*(86), 89–97. https://doi.org/10.1002/tl.19