

Premios docentes con impacto: más allá del reconocimiento a la excelencia

Teaching awards with impact: Beyond the recognition of excellence

Feixas, M.  **Feixas, M.**

monica.feixas@phzh.ch

monica.feixas@phzh.ch

University of Teacher Education Zurich
 (Suiza)

University of Teacher Education Zurich
 (Switzerland)

Zellweger, F.

franziska.zellweger@phzh.ch

Zellweger, F.

franziska.zellweger@phzh.ch

University of Teacher Education Zurich
 (Suiza)

University of Teacher Education Zurich
 (Switzerland)

Resumen

Los premios docentes son instrumentos dinámicos para desarrollar iniciativas institucionales y promover la calidad en la enseñanza. En España su trayectoria tiene menos historia y poco se ha publicado al respecto, no obstante en centro Europa y en los países anglosajones los premios llevan varias décadas formando parte de la educación superior. Tras años de otorgar

Abstract

Teacher awards are one of the most dynamic tools for developing institutional initiatives and promoting quality in education. In Spain, their trajectory is shorter and little has been published about them, although in Central Europe and in the English-speaking countries, the awards have been part of higher education for several decades. After years of awarding

premios, las instituciones quieren saber si están cambiando la percepción sobre la importancia de la docencia universitaria y cómo deberían diseñarse para que además de reconocer y honrar la excelencia docente, también promuevan el desarrollo sistemático de la cultura del aprendizaje en la organización, así como el Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). En este artículo revisamos la bibliografía sobre las iniciativas de excelencia en la docencia y en concreto los premios a la excelencia en docencia; se muestran las concepciones de excelencia subyacentes a los premios y las ventajas y retos que se derivan de su implementación. Existen evidencias de que los premios docentes que no solo se otorgan para reconocer una trayectoria docente ejemplar sino que además promueven el desarrollo de proyectos transformativos, tienen mayor impacto no solo en el desarrollo docente individual sino también el colectivo e institucional. Un ejemplo que se muestra es el Premio de Desarrollo Docente de la Zurich University of Teacher Education. Finalmente, se presentan algunas recomendaciones para su implementación.

Palabras clave: premios docentes, excelencia docente, cultura de aprendizaje, evaluación e impacto de la excelencia docente, estrategia institucional, educación superior, Scholarship of Teaching and Learning, Zurich University of Teacher Education.

prizes, institutions want to know if they are changing the perception about the importance of university teaching and how they should be designed so that in addition to recognizing and honoring teaching excellence, they also promote the systematic development of the learning culture in the organization, as well as the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). In this article we review the literature on teaching excellence initiatives and specifically on teaching awards; we show the notions of excellence underlying the awards and the advantages and challenges that arise from their implementation. There is evidence that teaching awards that are not only granted to recognize an exemplary teaching career but also to promote the development of transformative projects, have a greater impact not only on the development of individual teachers but also on the collective and institutional development. One example shown is the Teacher Award of the Zurich University of Teacher Education. Finally, some recommendations for its implementation are presented.

Key words: teaching awards, teaching excellence, learning culture, assessment and impact of excellent teaching, institutional strategy, higher education, universities of applied sciences, Scholarship of Teaching and Learning, Zurich University of Teacher Education.

Introducción

Reconocer y premiar la enseñanza excelente para mejorar la calidad de la docencia se ha convertido en una práctica común. Muchas universidades de todo el mundo cuentan actualmente con premios a la excelencia en la enseñanza universitaria (Gibbs, 2008; Turner y Gosling, 2012), vinculados a la idea de celebrar y reconocer a los buenos profesores universitarios y promover y permitir la difusión de la docencia excelente (Land y Gordon, 2015). Los premios a la enseñanza también proporcionan una valiosa publicidad a las universidades (McNaught y Anwyl, 1993; Chism y Szabo, 1997).

En este artículo nos centramos en los diferentes formatos de los premios de enseñanza como una forma de promover la excelencia en la enseñanza y tratamos de responder a las siguientes preguntas:

- ¿Están cambiando la percepción de la importancia de la enseñanza universitaria?
- ¿Cómo deberían diseñarse para que no sólo promuevan las competencias individuales o del equipo, sino que también apoyen un desarrollo sistemático de la cultura del aprendizaje en la organización?

En los capítulos siguientes se analiza el concepto de excelencia docente, se revisa la bibliografía sobre los premios a la excelencia en docencia, se muestran evidencias de su impacto en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje individuales, colectivos e institucionales, y se ilustra la estrategia seguida por la Zurich University of Teacher Education en Suiza para vincular los proyectos premiados con las estrategias de promoción de la calidad docente de la institución. Concluimos con algunas recomendaciones sobre la forma de introducir premios de enseñanza que tengan el potencial de influir de manera sostenible en una cultura institucional de calidad docente.

La excelencia docente: una noción controvertida

Existe amplia literatura sobre las concepciones académicas de la excelencia en la enseñanza y la calidad académica en la educación superior (Kreber, 2007; MacFarlane, 2007; Skelton, 2007; Kuh, 2010). Sin embargo, la excelencia docente es un concepto controvertido (Madriaga y Morley, 2016) con múltiples definiciones y conceptualizaciones. Por ejemplo, Barnett (1992) explora diferentes perspectivas sobre las experiencias académicas de gran calidad y Kuh (2008) destaca los indicadores de las prácticas educativas de alto impacto.

Muchos autores (Saunders y Blanco Ramírez, 2017; Stevenson et al., 2017; Behari-Leek y McKenna, 2017) están de acuerdo en que las diferentes nociones de excelencia docente utilizadas en el discurso político de la educación superior están siendo moldeadas por imperativos neoliberales como la cultura del prestigio, el enfoque sobre la “satisfacción del estudiante” y el desarrollo de ránquines sobre la investigación y la docencia. La concesión de premios es un instrumento seductor que sigue esta lógica. Saunders y Blanco Ramírez (2017) señalan que esta construcción se presenta como un ideal *a priori* y nos recuerdan que un concepto como el de “excelencia” requiere una medición, lo que lleva a la fragmentación de lo complejo en lo concreto. Para ellos la excelencia es una “tecnología de la ideología neoliberal” en la que el foco en la satisfacción nos aleja de los beneficios de la indagación, de los desafíos e incluso del fracaso.

Del mismo modo, Kreber (2007) y MacFarlane (2007) sugieren que los discursos dominantes sobre la excelencia docente consideran el objetivo de la educación superior como un medio para beneficiar al gobierno o a la economía y plantean que el discurso de la excelencia docente debería cambiar para hacer hincapié en la excelencia crítica y en la “excelencia moral” para centrar correctamente la atención en los estudiantes que están en el centro de la educación superior. Kreber (2007, p. 237) describe la excelencia moral en la enseñanza como la auténtica motivación de los profesores “para hacer lo que es bueno” y, ante todo, “hacer lo que es mejor para los alumnos”.

Behari-Leek y McKenna (2017) se plantean hasta qué punto la “excelencia” puede ser vista como una medida genérica. Descubrieron que en los premios nacionales a la excelencia docente de Sudáfrica y también en 13 instituciones de enseñanza superior, la “excelencia” se describe en términos en gran medida genéricos que alaban y recompensan el rendimiento por encima de las respuestas a las necesidades de los estudiantes en el contexto y sostienen que una visión instrumental de la enseñanza minimiza el carácter emergente e interactivo del encuentro pedagógico en el contexto. Sostienen que la excelencia docente debe contribuir a la transformación de la sociedad y a la inclusión, y cuestionan la utilidad del concepto en términos de democratización y también de creatividad y criticismo.

Todos estos autores plantean las dificultades de definir la excelencia o de reducirla a medidas cuantificables y genéricas, argumentando que, por el contrario, debería considerarse como “matizada, contextualizada y relacional”. Si bien existe una larga pero también controvertida tradición de “medir” la calidad en la investigación, la medición de la calidad docente es mucho menos aceptada. Por eso es mucho más difícil para los profesores universitarios avanzar en su carrera sobre la base de una enseñanza excelente. Intentos como el Professional Standards Framework del Reino Unido o el Marco de Desarrollo Académico Docente (MDAD) (Paricio et al., 2019) en España van en esta dirección. Los premios docentes, basados en una controvertida noción de excelencia, contribuyen a aumentar la visibilidad y la importancia de la docencia.

El auge de los premios docentes como iniciativa para reconocer y celebrar la excelencia en la docencia

Los premios docentes están presentes en la educación superior de EE.UU. desde finales de los años 50. En 1999, Warren y Plumb publicaron un estudio sobre el estado actual de los premios docentes a la luz de la creciente presión política en el Reino Unido para dar más importancia al aprendizaje y la enseñanza en la educación superior en un sistema dominado por la importancia de la investigación. En él se llegaba a la conclusión de que *“distinguished Teacher Awards are generally regarded as successful tools for rewarding teaching excellence in individuals, although they tend to be rather cumbersome and bureaucratic. They appear to succeed best in institutions where teaching already has a high profile, and where research influence and/or promotion procedures may be wanting”* (Warren y Plumb, 1999, p. 254).

El desarrollo en la Europa de habla alemana y en España y los países de habla hispana se ha producido con considerable retraso. Sin embargo, hoy en día, sólo en Alemania hay más de 100 premios docentes, otorgados por universidades, facultades, representantes de los estudiantes, sociedades profesionales o ministerios. Entre todos los premios existentes, el Premio Ars-Legendi a la excelencia en la enseñanza universitaria que concede anualmente la Stifterverband por recomendación de la Conferencia de Rectores de Alemania (HRK) goza de gran renombre. Wilkesman (2018) manifiesta que, sin embargo, la multiplicación de los premios al profesorado apenas ha ido acompañada de un mayor desarrollo conceptual.

En España, a excepción del premio EDUCA al mejor profesor universitario nacional, los premios institucionales son otorgados a través de los consejos sociales

de las universidades o bien por las comunidades autónomas (como la Distinción de la Generalitat de Catalunya) y han comenzado a otorgar premios a la excelencia docente y la innovación docente principalmente desde principios del año 2000 (Feixas et al. 2018).

En el Reino Unido, además de los premios institucionales, el National Teaching Fellowship Scheme (NTFS) y el Collaborative Award for Teaching Excellence (CATE) muestran el impacto de los individuos y equipos que enseñan o apoyan el aprendizaje en la educación superior del Reino Unido, reconociendo su éxito y proporcionando una plataforma para compartir el aprendizaje de su práctica.

Los incentivos materiales, por un lado, y el reconocimiento del trabajo excelente, por otro, constituyen una herramienta poderosa para la mejora de la enseñanza y un estímulo para la innovación docente en el mundo académico.

Justificación de los premios docentes

Las universidades proponen programas, esquemas o iniciativas de premios docentes por una variedad de razones. En última instancia se espera que el aprendizaje de los estudiantes mejore como resultado de los programas de premios docentes, aunque solo se centran en este objetivo de manera indirecta a través de la docencia. Varios estudios exponen las razones por las que las instituciones ofrecen premios docentes (Chism y Szabo, 1996; Futter y Tremp, 2008). McNaught y Anwyl (1993) los clasificaron e identificaron tres razones principales:

1. reconocer y recompensar los logros de los profesores distinguidos. Se cree que los premios afirman la calidad docente y les aseguran que la energía y el esfuerzo que invierten en la enseñanza es reconocida y valorada.
2. fomentar la excelencia de la enseñanza entre el profesorado. Se espera que los premios alcancen este fin mediante dos actividades: la autoevaluación que probablemente estimule el proceso de nombramiento y el diálogo que resulte de la ideación y aplicación del conjunto de criterios sobre lo que constituye una buena enseñanza, y
3. promover el valor de la enseñanza como actividad académica en la institución. La creencia de que los premios envían un fuerte mensaje a los docentes, los estudiantes y el público sobre el compromiso de la institución con la excelencia docente se repite en muchos programas.

A partir de los niveles de competencia, Land y Gordon (2015) tratan de categorizar las modalidades que subyacen a la variedad de iniciativas de excelencia observadas a nivel internacional. Éstas se racionalizan horizontalmente según una serie de modalidades y dimensiones de la excelencia que se están distinguiendo a través de los diversos programas. Según los autores, estas modalidades representan formas ideales y las iniciativas institucionales o nacionales específicas podrían abarcar dos o más de estas dimensiones.

Tabla 1. Versión adaptada de las categorías de Dreyfus y Dreyfus (1986) para la transición de novel a experto (Land y Gordon, 2015).

Nivel de excelencia	Modalidad	Tipo de criterios o indicadores
Competencia (Condición previa de la excelencia)	Cursos de formación inicial como diplomas de posgrado, formación de doctorado.	Evidencias de rendimiento que cumplen un conjunto mínimo de normas institucionales o nacionales acordadas para iniciar una carrera docente en la enseñanza superior
Dominio (<i>Proficiency</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Recompensar a los docentes a título individual o a los equipos • Recompensar los programas excelentes • Recompensar el “<i>Scholarship</i>” de la enseñanza y aprendizaje (SoTL) • Los premios de los estudiantes • Recompensar la colaboración • Recompensar la internacionalización • Recompensar y reconocer la excelencia en la enseñanza de la disciplina • Recompensar y reconocer la excelencia de la enseñanza interdisciplinaria 	Rendimiento más allá de las prácticas rutinarias o habituales, rendimiento excepcional o distintivo
Dominio avanzado	<ul style="list-style-type: none"> • Recompensar la innovación • Citas por contribuciones sobresalientes al aprendizaje de los estudiantes • Recompensar el liderazgo 	Desempeño que indica un nivel superior de práctica o experiencia, liderazgo o autoridad reconocida en un dominio determinado
<i>Expertise</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto gratificante • Recompensar las ideas transformadoras docentes • Creación de nuevas instituciones de excelencia • Recompensar los logros de toda una vida • Planes nacionales de Scholarship of Teaching and Learning • Premios Nacionales • Premios a la creación de asociaciones, corporaciones, partnerships 	Desempeño distinguido que es ampliamente reconocido y merece un grado especial de recompensa o reconocimiento ceremonial

La lista anterior muestra la compleja tarea de tratar de categorizar las diferentes formas que las universidades en el contexto internacionales utilizan para recompensar la enseñanza excelente. Algunos premios se conceden para recompensar el logro de toda una vida, grandes ideas docentes, liderazgo docente, impacto, asociaciones, innovación, excelencia en la enseñanza interdisciplinaria, etc. En algunos casos, son otorgados por los estudiantes a través de sus sindicatos de estudiantes, o por el/la presidente/a o rector/a de la universidad, o son regionales o nacionales. Los premios por logros a lo largo de la vida están claramente dirigidos a profesores individuales, pero algunos son premios de grupo que reconocen la trayectoria de una comunidad docente o de un grupo destacado de académicos que se destacan en su labor docente.

Gibbs (2008, pp. 6-7) en un estudio para la Higher Education Academy (HEA) identificó doce concepciones diferentes de la excelencia docente subyacentes a los programas de fomento de la excelencia:

1. *Sin concepción*. La excelencia no está definida en el programa y es simplemente afirmada por los solicitantes.
2. *Exhibir ciertos comportamientos docentes de manera hábil*. La docencia excelente se caracteriza por ciertos comportamientos observables de los profesores, principalmente en el aula, llevados a cabo competentemente. La enseñanza excelente es lo que los maestros competentes exhiben.
3. La enseñanza excelente se caracteriza por la calidad de su *atención al aprendizaje* de los estudiantes.
4. La excelencia de la enseñanza se caracteriza por el rigor de la misma (reflexión, filosofía personal de la enseñanza, utilización de la literatura pedagógica, investigación pedagógica).
5. *Aprovechar los beneficios de la investigación disciplinaria*. La enseñanza excelente se caracteriza por los beneficios que se derivan de la investigación del profesor (La enseñanza excelente se deriva directamente de la investigación excelente; Llevar a cabo una enseñanza “basada en la investigación”; Llevar a cabo la “beca de integración”; Mostrar el “conocimiento de la materia pedagógica”)
6. *Desarrollo de los estudiantes*. Una enseñanza excelente implica un enfoque en el desarrollo personal e intelectual del estudiante individual y de su identidad (nutrir el desarrollo de los individuos; inducir a los estudiantes a la comunidad disciplinaria o profesional)
7. *Creación de entornos de aprendizaje eficaces*. La enseñanza excelente se caracteriza por centrarse en la experiencia general de los estudiantes de su curso o programa completo, en lugar de en un componente como el aula o el profesor (creación de cursos o programas eficaces; colaboración en equipos de enseñanza)
8. Lo que se valora es el *tiempo y el esfuerzo*, y a veces el *liderazgo*, que ayuda a crear el contexto educativo en el que es posible una educación eficaz
9. *La innovación docente puede definirse simplemente como un cambio*. La suposición subyacente es que la buena enseñanza se logra mediante un proceso constante de mejora y, por lo tanto, la evidencia de la innovación es en sí misma una prueba de la buena enseñanza.
10. *Desarrollar la enseñanza de los demás*. Esta concepción se basa en el “liderazgo docente”. Esto podría implicar la difusión en forma de impartir seminarios o talleres a otros profesores sobre algún aspecto de la práctica de la enseñanza, ya sea dentro de la universidad o dentro de la disciplina a nivel nacional.
11. *Definiciones corporativas de excelencia*. Existe un objetivo de la declaración de misión (por ejemplo, mejorar la empleabilidad o la retención de los estudiantes) y la intención es que la docencia se reoriente hacia el logro de este objetivo.
12. *Definiciones colegiales de excelencia*. Se define y juzga por los pares (como en la investigación) generalmente sin ser definido explícitamente

Gibbs subraya la importancia de desarrollar una justificación clara e inequívoca para los premios de excelencia docente antes de diseñar las características detalladas del funcionamiento del plan. Debe preguntarse para qué sirve el esquema y qué consecuencias puede tener (Gibbs, 2008, p. 7).

El efecto y el impacto de los premios de enseñanza en el aumento de la importancia de la docencia

No se han realizado muchos estudios empíricos sobre los efectos de los programas de premios a la enseñanza (Gibbs, 2008), aunque últimamente se empiezan a debatir en conferencias y ya hay artículos científicos y de reflexión que tratan este tema, principalmente contextualizados en las especificidades de cada país.

Se identifican los impactos positivos y las limitaciones de los premios docentes en los diferentes niveles: a nivel del profesor individual, de los estudiantes, a nivel institucional y a nivel de las políticas.

Impacto positivo

Desde la perspectiva de los profesores, el reconocimiento tangible es muy apreciado. Un premio de enseñanza es una forma simbólica de reconocimiento y da prestigio social (Wilkesmann, 2018). Recibir un premio de enseñanza es una forma de recargar el entusiasmo y la motivación hacia la enseñanza. Saber lo que piensan los estudiantes o los compañeros y el valor del trabajo del profesor en el aula es lo que realmente importa. Desde la perspectiva de los estudiantes es una oportunidad para entrar en un debate público de lo que es una buena y excelente enseñanza, y cómo la institución la valora y promueve. Y a nivel institucional, los diferentes planes de premios a la enseñanza pueden crear una cultura competitiva que recompense a los profesores “estrella”; comprometer a los solicitantes de premios a la enseñanza en la conceptualización de su excelente práctica; profesionalizar el sentido de la identidad docente de los académicos y aumentar su compromiso con la enseñanza. Esto sugiere que el reconocimiento y la recompensa de la práctica docente excelente puede utilizarse como un enfoque eficaz para inspirar a los académicos a aumentar su compromiso con la enseñanza.

Efimenko et al. (2018) descubrieron que los premios a la enseñanza tienen un fuerte impacto en áreas como la motivación del personal académico para una enseñanza de alta calidad, el fomento de la innovación en las actividades de enseñanza y aprendizaje, y la mejora del reconocimiento institucional y la concienciación sobre la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, descubrieron que tienen poca o ninguna repercusión en la promoción de la diferenciación de los perfiles académicos, el fomento de una actitud competitiva entre los académicos, el estímulo de una actitud de revisión entre pares y el estímulo de la labor de colaboración en cuestiones pedagógicas, y la elaboración de nuevos programas y cursos.

Wilkesmann (2018) demostró que los premios ofrecen reputación a la institución que los entrega, son importantes en principio para recompensar el compromiso con la docencia, que la cantidad de dinero expresa una apreciación simbólica de reconocimiento y que los incentivos para la enseñanza no tienen efecto en el aumento de la importancia

de la enseñanza. También descubrió que cuanto más difíciles son los criterios de calidad o rendimiento, más apropiados son los premios.

Limitaciones

Los premios de enseñanza plantean muchos desafíos a las universidades. Chism (2006); Gibbs (2008) y Efimenko y otros (2018) identifican las limitaciones que presentan para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las universidades:

- *Reconocimiento de que participar en un proceso de mejora tiene poco que ver con una enseñanza excelente.* Muchos indicadores clasifican el desempeño del profesorado y no la excelencia. Por ejemplo, algunos premios de docencia examinan si el profesor es “reflexivo”, si ha recibido subvenciones para innovar, si ha intentado vincular su investigación con su docencia, etc. Estos indicadores muestran que el profesor está comprometido en el proceso de mejora, pero no dicen si es un profesor excelente o mejor que cualquier otro. Lo que se está recompensando puede ser merecedor de reconocimiento pero en muchos casos tiene poco que ver con una enseñanza excelente.
- *Los criterios arbitrarios o ambiguos y el proceso de selección no son transparentes.* Si las directrices no están claramente articuladas, los premios pueden resultar contraproducentes y minar la moral y la productividad de los profesores que se esfuerzan por ganar. Una recompensa que carezca de transparencia en el proceso de selección puede desalentar a los profesores a optar a nuevos premios o becas.
- *Los premios de enseñanza individual socavan la enseñanza en equipo al individualizar lo que idealmente es una actividad de grupo.* La mejor experiencia de aprendizaje de los estudiantes y la mejor experiencia de enseñanza de los profesores se produce cuando el plan de estudios se construye con el asesoramiento de todo el equipo que comparte el desarrollo, la presentación y la evaluación.
- *Los posibles escollos se pueden amplificar debido a las interpretaciones de otros profesores:* Los colegas a menudo interpretan las razones por las que el ganador ha sido honrado. Cuando los estudiantes nominan al profesor, los rumores pueden sugerir que el profesor atiende a los deseos de los estudiantes de un contenido inferior, bajas expectativas y altas calificaciones. O declaraciones de situación privilegiada si los ganadores de los premios tienen alguna responsabilidad institucional o afinidad con la presidencia de los comités (Lang, 2012).
- *Falta de capacidad para cambiar los valores si los criterios se basan en clasificaciones del desempeño del profesor basadas en los cuestionarios de evaluación de los estudiantes.* Según Gibbs (2008), no está claro que los premios a la enseñanza cambien gradualmente la cultura institucional de los valores docentes a lo largo del tiempo si los premios se basan en las calificaciones de los estudiantes y los principales criterios son los cuestionarios de evaluación.

Diseño de los premios docentes para el impacto

El impacto de los premios docentes depende de la articulación entre la concepción y la aplicación y que estén en consonancia con las condiciones estructurales y culturales institucionales. Las evidencias de la investigación son hasta el momento limitadas. Por lo tanto, sin requisitos para considerar el impacto, surge inevitablemente la pregunta de hasta qué punto los profesores que reciben premios de excelencia están en condiciones de influir en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje más allá de su propia práctica o contexto de práctica (Halse et al., 2007).

Un mecanismo habitual para estimular la mejora es dirigir la asignación de recursos hacia políticas o iniciativas específicas. Se trata de un modelo de dependencia de los recursos que puede tener la consecuencia no deseada de crear una mejora contenida y que puede ser incapaz de mantener la actividad innovadora y el compromiso una vez agotada la financiación. La cuestión es entonces cómo asegurar un impacto institucional o sectorial más amplio que llegue más allá del proyecto financiado. El National Teaching Fellows Scheme del Reino Unido y los Australian Awards for University Teaching (AAUT), son ejemplos destacados que utilizan criterios amplios que no sólo requieren evidencias de la excelencia de los docentes a título individual, sino que también demandan planes para demostrar el impacto, el liderazgo, la colaboración y el desarrollo profesional continuo (HEA, 2008; HEA, 2009; Skelton, 2004). De manera similar sucede en Alemania con el Premio Genius Loci (Jorzik, 2018).

Olsson y Roxå (2008, p. 261), destacan que se necesitan criterios sistémicos para evaluar el posible impacto de una iniciativa de excelencia docente en la cultura de la institución. Para que realmente sean influyentes, esos sistemas de recompensa a la excelencia deben repercutir en la cultura dominante (a menudo impulsada por la investigación) del departamento, la facultad o la institución. En el contexto de una universidad no dedicada principalmente a la investigación, como las universidades de ciencias aplicadas o las universidades de formación de maestros, los premios docentes podrían hacer hincapié en otros aspectos. En esas instituciones, la colaboración con los profesionales, la mejora de la participación y el aprendizaje de los estudiantes, los proyectos más recientes, etc. son criterios importantes ya que la práctica y reflexión docente tiene lugar a nivel de departamento y en conversaciones con colegas y estudiantes. Las publicaciones en revistas de alto prestigio y las presentaciones en conferencias internacionales no son siempre tan factibles.

Por último, los premios de enseñanza tienen la posibilidad de contribuir a la Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) si los ganadores de los premios van a emprender algún proyecto futuro claramente definido en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.

Teaching excellence awards have been found to operate most effectively when initiated in concert not only with a coherent and integrated institutional policies but also with: professional development programmes which approach teaching and learning within a scholarly framework; consultative dialogues and evaluations provided for all levels of staff; educational research and development projects exploring innovative and effective practice in teaching learning and assessment; annual institutional teaching and learning conferences, for which contributions are peer-reviewed and documented in proceedings (Land y Gordon, 2015, p. 19).

Para los centros de formación docente es una oportunidad para examinar los proyectos premiados y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Los ganadores de las subvenciones sugieren que el compromiso con el desarrollo académico y los proyectos de innovación posibilitados a través de un esquema de premios docentes, tanto construyen confianza como confieren legitimidad a la investigación pedagógica (Collins y Palmer, 2006). Una sugerencia concreta puede ser examinar las nociones de excelencia docente que subyacen las nominaciones de los estudiantes a los mejores docentes.

Desarrollo futuro de los premios de enseñanza

En un estudio de la Stifterverband, Jorzik (2018) expuso sus dudas acerca en qué medida los premios a la excelencia docente, entendidos como recompensa y reconocimiento a una trayectoria individual, contribuyen al desarrollo institucional de la enseñanza. De hecho, Gunn y Fisk (2013), en una revisión bibliográfica de las investigaciones acerca de la excelencia docente en la educación superior, llegaron a la conclusión de que todavía es difícil para los equipos institucionales, los docentes y los estudiantes “hacerse una idea de las diferencias cualitativas y cuantitativas entre una enseñanza universitaria satisfactoria y una enseñanza excelente”. (p. 47)

What is demonstrated clearly by teaching excellence awards is that individual excellence has primarily been defined by initiatives and individuals which have come to be recognised as excellent, rather than as having been identified through theoretically robust, systematic or strategic models ... One of the difficulties this presents universities with, however, is that such a retrospective qualitative process does not necessarily allow for either a transfer of a readily adaptable framework to evaluate rapid changes in teaching practice (such as in the case of MOOCs) or mainstreaming approaches which take local activity and enhance practice beyond the locality. (Gunn y Fisk 2013, p. 47)

Brockenhoff (2013) aborda cómo el objetivo de la competición incita a cambiar la comprensión de la excelencia docente. *“The competition clearly moves away from an individual perspective on teaching excellence where the performance of an individual teacher is in focus. Rather it emphasizes the importance of the teaching and learning environment. [...] While often teaching excellence is seen as a private task, due to the competition, teaching excellence is in [sic] responsibility of the organization.”* (p. 70)

En la Conferencia de 2018 sobre los premios de enseñanza en la Universidad de Zurich, expertos como Jozik (2018) se pronunciaron a favor de un *premio de desarrollo* en lugar o además de un premio retrospectivo. Los premios prospectivos o de desarrollo tienen en cuenta el amplio consenso que existe en el discurso de política universitaria en el sentido de que la calidad de la enseñanza está determinada, no tanto por el excelente desempeño docente de las personas, sino por la interacción de todos los profesores que participan en un programa o titulación específica y por las respectivas condiciones del marco institucional. Estos premios prospectivos (que además de honrar al profesor o al equipo, utilizan la financiación para desarrollar un concepto didáctico transformador) parecen tener el potencial de influir en el equipo, la disciplina y la organización si se vinculan a las líneas de acción estratégicas de las instituciones. Pueden centrarse no sólo en algo nuevo, pensado por primera vez, sino también en enfoques sostenibles y adecuados a un contexto específico, que tienen un alto carácter estimulante para los profesores universitarios.

Entre las ventajas de los premios prospectivos se encuentran:

- promover el valor de la docencia como actividad académica en la institución y contribuir al refuerzo mutuo de las dinámicas individuales, de equipo y de organización hacia la estrategia y los objetivos de la institución
- Apoyar a los profesores que quieran aprender más sobre temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje y fomentar la excelencia docente entre el profesorado
- proporcionar apoyo para la investigación en didáctica universitaria que estén motivados personalmente y dirigidos institucionalmente
- identificar criterios estandarizados sobre lo que constituye una buena enseñanza y seleccionar un profesorado que pueda proporcionar modelos ejemplares para los demás y reconocer y recompensar este trabajo
- publicitar la calidad docente de una universidad, y
- contribuir al desarrollo del SoTL y aumentar la erudición del desarrollo académico, y así fortalecer la base de evidencia para el “sentido común” o “sabiduría recibida” que dominan las discusiones de la práctica en la enseñanza y el aprendizaje y en el desarrollo educativo.

Según Lang (2012), promover premios a la excelencia docente en un proceso competitivo basado en lo que se hará (premios prospectivos) que en lo que se ha hecho (o no se ha hecho) (premios retrospectivos) es más aceptado.

Estudio de caso: los premios docentes de la Zurich University of Teacher Education

En Suiza, la Fundación Credit Suisse dona dinero para que se otorguen premios a los mejores docentes. El diseño del procedimiento se deja en manos de las universidades (Futter y Tresp, 2008). En el pasado, la experiencia de la Zurich University of Teacher Education con la aplicación clásica de esta medida ha sido ambivalente. Aunque los ganadores se beneficiaron de su reconocimiento y visibilidad, y la aplicación del premio ha contribuido a generalizar los debates sobre la calidad de la enseñanza, hubo algunas dificultades. La etiqueta “mejor docencia”, la indivisibilidad y el uso irrestricto del dinero del premio provocaron problemas de aceptación. En consecuencia, el concepto se ha ajustado para tener en cuenta los cambios futuros. El nuevo “Förderpreis der Lehre” o, en inglés, “Developmental Teaching Award” es un premio prospectivo y está destinado a ideas o conceptos prometedores sobre la enseñanza y el aprendizaje. Apoya la ejecución de hasta tres proyectos con 10.000 francos suizos cada uno.

Derivado de las experiencias pasadas, en el desarrollo del nuevo concepto fue importante involucrar desde el principio a los profesores y estudiantes y alinear estrechamente las ideas con la dirección de la universidad. Se decidió desde el principio que no sólo los profesores, sino también los estudiantes y el personal administrativo podían proponer proyectos. En consecuencia, el premio, otorgado por primera vez, se

otorgó bajo el lema “Cooperación” y alentó la realización de proyectos conjuntos entre investigadores, profesores, profesionales externos, estudiantes y personal administrativo.

La inquietud de que los docentes estuvieran demasiado ocupados para participar estaba presente, por lo que se previó un proceso de solicitud en dos etapas. En una primera etapa sólo era necesario un breve esbozo de una idea de proyecto. De manera inesperada para el tamaño de la universidad, a finales de junio de 2019 se inscribían un número muy positivo de 39 propuestas de proyectos que presentaban intercambios estimulantes en toda la institución. Se invitó a 15 proyectos a entregar un plan de proyecto más elaborado (3-4 páginas). A principios de octubre, un jurado compuesto principalmente por estudiantes, profesores y un experto externo seleccionó los tres equipos ganadores.

En la aplicación de esta nueva concepción, dos preguntas preocupaban especialmente al comité organizador:

1. Para el panel de jueces fue sorprendente ver la amplitud de ideas y sugerencias sobre cómo avanzar en la docencia en la institución, pero sólo pudieron premiar tres proyectos. ¿Cómo compartir la riqueza de ideas más allá de estos proyectos ganadores? Se decidió publicar las ideas de los proyectos de los 15 equipos finalistas en un sitio web y se invitaba a los miembros de la institución a participar en un debate. El efecto de esta “publicación” está en proceso de evaluación.
2. Se necesitó de un nuevo proceso para apoyar a los equipos ganadores en la implementación del proyecto. ¿Cuáles son las condiciones marco ideales que permiten la libre ejecución del proyecto y, al mismo tiempo, cómo pueden las experiencias del proyecto contribuir a un proceso de aprendizaje institucional? Los proyectos premiados desafiaron las estructuras curriculares y las instalaciones e infraestructura existentes. Se firmó un contrato entre el rector, el responsable del “Förderpreis” y los equipos ganadores en el que se expresaban explícitamente las funciones y responsabilidades, pero también la libertad junto con el proyecto. El apoyo institucional del rector ha resultado ser un aspecto crítico en todo el proceso.

El caso de la Zurich University of Teacher Education ilustra que es posible que un premio a la excelencia docente de tipo prospectivo tiene el potencial de influir en el reconocimiento de brillantes profesores universitarios y celebrar brillantes ideas pedagógicas, así como promover el valor de la docencia como actividad académica en la institución. Pero sólo si es eficaz en tres niveles (Chalmers et al., 2014; Stensaker et al., 2014):

1. si contribuye a la visibilidad de las competencias individuales y del equipo.
2. si estimula la transferencia de conocimientos entre los individuos: No se trata de reconocer o compartir las mejores prácticas, que a menudo están vinculadas al contexto, sino de apoyar la colaboración para la próxima práctica.
3. si fomenta la creación de capacidad institucional: Para capitalizar el aprendizaje en colaboración a nivel institucional es necesario contar con estructuras, procesos y cultura adecuados.

Implicaciones para la concepción de los premios a la excelencia docente y consideraciones finales

A lo largo del trabajo aquí presentado aparecen temas persistentes en los análisis de los premios de enseñanza. Los responsables de formular políticas o los organismos de financiación que contemplen la posibilidad de introducir premios de enseñanza o planes similares para fomentar una cultura de excelencia docente tal vez deseen considerar los siguientes factores:

- *Enfoque multidimensional de la excelencia.* Dado que el concepto de premio docente se asocia rápidamente a los imperativos neoliberales, requiere diligencia para establecer un procedimiento que esté a la altura de la multidimensionalidad de la excelencia en la enseñanza y que corresponda a las necesidades específicas dentro de un contexto institucional.
- *Alineación estratégica con otras iniciativas para fomentar la excelencia en la enseñanza.* Esta iniciativa debería estar bien alineada con otras medidas institucionales de apoyo a la calidad docente como los programas de desarrollo docente dentro de un marco académico; programas de evaluación docente; proyectos de investigación y de innovación que exploren prácticas innovadoras y eficaces en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; conferencias anuales cuyas contribuciones se revisan públicamente, apoyo a las publicaciones, etc.
- *Esquema de excelencia inequívoco.* Los premios pueden seguir lógicas muy variadas. Lo que es fundamental es establecer un enfoque claro y evitar señales contradictorias.
- *Claridad de los criterios de evaluación.* Esta claridad también es importante en un nivel más operativo. Las preguntas aquí están relacionadas con el qué, quién y cómo se asegura la enseñanza de la excelencia en un proceso transparente. En general, se está de acuerdo en que los criterios detallados deben ser conocidos por todas las partes, el procedimiento de selección debe ser totalmente transparente y todos los miembros de los grupos de evaluación deben recibir instrucciones claras en cuanto a la jerarquía de los criterios utilizados para evaluar las presentaciones.
- *Controles y balances.* En los procesos de selección y adjudicación es recomendable incluir controles y balances, así como flexibilidad para garantizar que se tengan en cuenta las diferentes culturas y prácticas de trabajo en la evaluación y selección de las presentaciones. Otra dimensión importante es quién decide y quién aplica los criterios y supervisa las normas. Los estudiantes deben desempeñar un papel importante.
- *Enfoque prospectivo para tener un impacto institucional.* Existe amplio consenso en el discurso sobre políticas de enseñanza superior de que la calidad de la enseñanza está determinada no tanto por el excelente desempeño docente de las personas, sino por la interacción del conjunto de docentes que desarrollan un proyecto específico y por las respectivas condiciones del marco institucional. Con el objetivo de tener un impacto en el discurso y en la práctica del desarrollo de la

calidad docente, se propone apoyar la implementación de las ideas del proyecto a través de equipos.

- *En la búsqueda de evidencias.* Las iniciativas de SoTL, el apoyo de los centros de desarrollo académico en el diseño, el desarrollo y la evaluación de los premios de enseñanza pueden promover la visibilidad de la excelencia más allá de la institución.

Es necesario que las universidades, asociaciones científicas y colectivos docentes hagan más para revelar ejemplos de excelencia en la enseñanza y refrescar el debate sobre este tema a varios niveles. Esto se puede llevar a cabo mediante jornadas anuales o seminarios sobre docencia, celebraciones como el día del docente o publicaciones como esta monografía dedicada al impacto sobresaliente de un excelente profesor, el Prof. Miguel Zabalza, cuya labor y mensajes han conmovido a miles de educadores y profesores universitarios de todo el mundo.

Referencias

- Barnett, R. (1992). The idea of quality. Voicing the educational. *Higher Education Quarterly*, 46(1), 3-19. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.1992.tb01581.x>
- Behari-Leek, K., McKenna, S. (2017). Generic Gold-standard or Contextualized Public Good? Teaching Excellence Awards in Postcolonial South Africa. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1301910>
- Brockhoff, L. (2013). *Exploring Teaching Excellence: A Case Study of the "Competition for Teaching Excellence" in Germany*. University of Oslo. Recuperado de <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36815/master-thesis-Brockhoff.pdf?sequence=1> [Consultado 24/03/2015].
- Chalmers, D., Cummings, R., Elliott, S., Stoney, S., Tucker, B., Wicking, R., Jorre de St Jorre, T. (2014). *Australian University Teaching Criteria and Standards Project* [Internet]. Sydney NSW: Department for Education, pp. 1–62. Ref: SP12-2335. Recuperado de <http://uniteachingcriteria.edu.au/wp-content/uploads/2013/11/Draft-SP12-2335-Project-Final-Report-21-July-2014.pdf> [Consultado 24/03/2015].
- Chism, N.V.N., Szabo, B.L. (1997). Teaching awards: The problem of assessing their impact. In DeZure, D., Kaplan, M. (Eds.). *To improve the academy, 16: Resources for student, faculty, and institutional development*. Stillwater, OK: New Forums Press: Professional and Organizational Development Network in Higher Education, pp. 181-200. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1997.tb00327.x>
- Collins, R., Palmer, A. (2005). *Perceptions of rewarding excellence in teaching: Carrots or sticks?* UK: The Higher Education Academy. Recuperado de <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/perceptions-rewarding-excellence-teaching-carrots-or-sticks> [Consultado 3/2/2020].
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine: the Power of Human Intuition and Expertise in the Age of the Computer*. Oxford: Basil Blackwell.

- Efimenko, E., Roman, A., Pinto, M., Remião, F., Teixeira, P. (2018). Enhancement and Recognition of Teaching and Learning in Higher Education. The Impact of Teaching and Excellence Prizes. https://eua.eu/downloads/content/2018_j02_t7_efimenko%20et%20al_onlineversion_journal.pdf. [Consultado 3/2/2020].
- Feixas, M., Martínez-Usarralde, M.J., López-Martín, R. (2018). Do teaching innovation projects make a difference? Assessing the impact of small-scale funding, *Tertiary Education and Management*, 24(4), 267-283. <https://doi.org/10.1080/13583883.2017.1417470>
- Futter, K., Tresp, P. (2008). Wie wird gute Lehre «angereizt»? Über die Vergabe von Lehrpreisen an Universitäten. *Das Hochschulwesen*, 2, 40-46.
- Gibbs, G. (2008) *Conceptions of Teaching Excellence Underlying Teaching Award Schemes* Recuperado de <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/designing-teaching-award-schemes> [Consultado 3/2/2020].
- Gunn, V., Fisk, A. (2013). *Considering teaching excellence in higher education: 2007–2013*. York: Higher Education Academy.
- Halse, C., Deane, E., Hobson, J., Jones, G. (2007). The Research–Teaching Nexus: What do National Teaching Awards Tell Us? *Studies in Higher Education*. 32(6), 727–46. <https://doi.org/10.1080/03075070701685155>
- Higher Education Academy (2008). *The National Teaching Fellowship Scheme*. York: HEA.
- Higher Education Academy (2009). *Reward and Recognition of Teaching in Higher Education*. York: HEA.
- Jorzik, B. (2018). *Von der Ars Legendi zum Genius Loci*. Tagung «Lehrpreise an Hochschulen». Universität Zürich.
- Kreber, C. (2007). Exploring Teaching Excellence in Canada: An Interrogation of Common Practices and Policies. En Skelton, E. (Ed.) *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education: Improving Knowledge and Practice*, pp. 226–240. Abington, UK: Routledge.
- Kuh, G.D. (2008). *High-impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*. Recuperado de <https://provost.tufts.edu/celt/files/High-Impact-Ed-Practices1.pdf> [Consultado 10.1.2020]
- Land, R., Gordon, G. (2015). *Teaching excellence initiatives: modalities and operational factors*. Recuperado de https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/teaching_excellence_initiatives_report_land_gordon.pdf. [Consultado 19.1.2020]
- Lang, J.L. (2012). *On Teaching Awards*. *Chronicle of Higher Education* (May 07, 2012). Recuperado de <https://www.chronicle.com/article/On-Teaching-Awards/131777> [Consultado 19.11.2019]
- MacFarlane, B. (2007). Beyond Performance in Teaching Excellence. In Skelton, E. (Ed.) *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education: Improving Knowledge and Practice*, pp. 48-59. Abington, UK: Routledge.
- Madriaga, M., Morley, K. (2016). Awarding Teaching Excellence: ‘What is it Supposed to Achieve?’ Teacher Perceptions of Student-led Awards. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 166-174. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1136277>

- McNaught, C., Anwyl, J. (1993). *Awards for teaching excellence at Australian universities*. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education: University of Melbourne.
- Olsson, T., Roxå, T. (2008). Evaluating rewards for excellent teaching: A cultural approach. In *Engaging Communities: Proceedings of the 31st HERDSA Annual Conference: Rotorua, 1-4 July 2008*, pp. 261-272.
- Palmer, A., Collins, R. (2006). Perceptions of rewarding excellence in teaching: Motivation and the scholarship of teaching. *Journal of Further and Higher Education*, 30(2), 193–205. <https://doi.org/10.1080/03098770600617729>
- Paricio, J., Fernández, A., Fernández, I. (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria: Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid: Narcea.
- Saunders, D., Blanco Ramirez, G. (2017). Against ‘Teaching Excellence’: Ideology, Commodification and the Neoliberalisation of Postsecondary Education. *Teaching in Higher Education*, 22(4), 396-407. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1301913>
- Skelton, A. (2004). Understanding ‘Teaching Excellence’ in Higher Education: A Critical Evaluation of the National Teaching Fellowships Scheme. *Studies in Higher Education*, 29(4), 451-468. <https://doi.org/10.1080/0307507042000236362>
- Skelton, A. (2007). Conclusion. In Skelton A. (ed.) *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education: Improving Knowledge and Practice*. Oxon: Routledge, pp. 257–68.
- Stensaker, B., Frølich, N., Huisman, J., Waagene, E., Scordato, L., Bótas, P.P. (2014). Factors affecting strategic change in higher education, *Journal of Strategy and Management*, 7(2), 193-207. <https://doi.org/10.1108/JSMA-12-2012-0066>
- Stevenson, J., Whelan, P., Burke, P. J. (2017). ‘Teaching Excellence’ in the Context of Frailty. In Kinchin, I.M. & Winstone, N.E. (Ed.), *Pedagogic Frailty and Resilience in the University*, pp. 63-77. Rotterdam: Sense Publications. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-983-6_5
- Turner, R., Gosling, D. (2012). Rewarding Excellent Teaching: The Translation of a Policy Initiative in the United Kingdom, *Higher Education Quarterly*, 66(4), 415-430. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2012.00530.x>
- UK Professional Standards Framework (2020). <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/uk-professional-standards-framework-ukpsf>
- Warren, R., Plumb, E. (1999). Survey of distinguished teacher award schemes in higher education, *Journal of Further and Higher Education*, 23(2), 245-255. <https://doi.org/10.1080/0309877990230208>
- Wilkesmann, U. (2018). *Die Wahrnehmung von Lehrpreisen zwischen Anreizen und symbolischem Kapital. Theoretische Überlegungen und empirische Evidenzen*. Tagung «Lehrpreise an Hochschulen». Universität Zürich.