

DOCENCIA EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA CONTRIBUCIÓN DE “THE SCHOLARSHIP OF TEACHING” PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA LLEVADA A CABO POR PROFESORES UNIVERSITARIOS

Helena Montenegro Maggio*

RESUMEN

La investigación de la docencia universitaria ha sido un campo ampliamente explorado en los países anglosajones pero escasamente abordado y debatido en nuestro país. El presente artículo tiene como propósito contribuir en el debate del fortalecimiento de la docencia universitaria chilena a través de la propuesta de “Scholarship of Teaching” desarrollada por Boyer (1990), lo cual implica nuevos desafíos para las instituciones de Educación Superior y los actores que forman parte de ella.

Palabras clave: Docencia Universitaria - profesor universitario - scholarship of teaching - indagación reflexiva.

TEACHING IN HIGHER EDUCATION CONTEXTS: THE CONTRIBUTION OF "THE SCHOLARSHIP OF TEACHING" TO STRENGTHEN THE TEACHING CONDUCTED BY UNIVERSITY PROFESSORS

ABSTRACT

Research on university teaching, an extensively explored field of study in Anglo-Saxons' countries, has been hardly examined and debated in Chile. By using Boyer's “Scholarship of Teaching”, the aim of this paper is to make a contribution on discussions on how to strengthen Chilean university teaching, which entails new challenges for higher education institutions as well as players that take part on it.

Keywords: University teaching - university teacher - scholarship of teaching - practitioner inquiry.

* Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica Carrera Administración de Negocios Internacionales Universidad de Valparaíso. Helena.Montenegro@uv.cl

Introducción

En el transcurso de las últimas décadas, un tema ampliamente discutido tiene relación con el fortalecimiento de la Educación como una estrategia para el progreso por medio de las ventajas de oportunidades que brinda el poseer un capital humano avanzado, convirtiéndose en un elemento significativo en el desempeño económico de los países y en las opciones vitales de las personas (CINDA, 2007). Con respecto a nuestro país, Chile no ha estado ajeno a esta discusión, implementando, en el transcurso de los últimos veinticinco años, diversas reformas educativas a nivel primario, secundario y terciario, las cuales han generado cambios y transformaciones que no han logrado obtener todos los resultados anhelados (OCDE, 2004, 2009).

De manera particular, en la Educación Superior, tanto las políticas de financiamiento y de aseguramiento de la calidad como el aumento de la cobertura y la masificación en el acceso a ella ha generado nuevos desafíos y demandas tanto para las distintas instituciones como para los actores involucrados en ella como, por ejemplo, los profesores universitarios (Brunner, 2002). Una forma de ejemplificarlo son las orientaciones y marcos regulatorios que la Comisión Nacional de Acreditación propone, los cuales se orientan a la acreditación de carreras y programas de pre y post grado, en los cuales se evalúan al menos las dimensiones de organización y estructura institucional; procesos de enseñanza; resultados de aprendizajes y niveles de retención; perfeccionamiento y formación docente; y el uso de procesos o resultados de investigaciones para mejorar la docencia, entre otros (Comisión Nacional de Acreditación [CNA], 2009).

Este tipo de iniciativa se complementa, también, con aquellas elaboradas por los Proyectos de Mejoramiento de la Calidad en Educación Superior “MECESUP 2: Educación Superior para la Sociedad del Conocimiento”, en donde una línea de acción está orientada al desarrollo académico, la innovación en la enseñanza-aprendizaje, el mejoramiento de la eficiencia docente, la renovación del diseño curricular de pregrado y la formación de profesores en

pedagogía (Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en Educación Superior [MECESUP], 2009).

No obstante, si bien tanto en las políticas de aseguramiento de la calidad como en los proyectos de mejoramiento de ésta se observa que los procesos de enseñanza-aprendizaje, el perfeccionamiento docente y el fortalecimiento de las prácticas docentes son un tema central para el desarrollo de procesos educativos óptimos, el Informe de la OCDE sobre la Educación Superior en Chile, emitido este año, señala que no está del todo claro si se está logrando un mejoramiento real en esta área, lo cual se traduce en que “el elemento más débil en la calidad de la Educación Superior en Chile sigue siendo el aseguramiento y promoción de la calidad de la docencia en pregrado” (OCDE y BIRD/Banco Mundial, 2009, p. 192).

De acuerdo a lo que plantea dicho informe, al interior de las salas de clases universitarias, prevalecen aún métodos educativos tradicionales en los cuales se privilegia la memorización de los contenidos, el aprendizaje individual y la reproducción en la evaluación de los aprendizajes desarrollados por los estudiantes. Este diagnóstico se complementa con la visión que Brunner (2008) sostiene con respecto a la enseñanza universitaria en nuestro país y Latinoamérica, la cual tiene un carácter de tipo eminentemente profesionalizante y su naturaleza tubular restringida a una sola entrada y una sola salida. Emplea métodos de enseñanza en donde se enfatizan los contenidos y los estudiantes poseen un rol subordinado al profesor, de modo tal que “el aprendizaje continúa siendo definido como un proceso de adquisición de conocimientos, débilmente entrelazado con la práctica reflexiva que supone forma el núcleo de las profesiones” (Brunner, 2008, p. 128).

Lo anteriormente expuesto cobra relevancia si se toman en consideración tres aspectos clave: en primer lugar, a pesar del esfuerzo de las distintas instituciones en la implementación de un sistema de mejoramiento continuo al interior de las instituciones de Educación Superior y las Universidades, no existen evidencias empíricas que den cuenta de que dichos esfuerzos efectivamente han generado

un mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan al interior de las salas de clases de estos espacios educativos (OCDE, 2009).

En segundo lugar, en la base de la problemática anteriormente descrita, se observa un escaso desarrollo de líneas de investigaciones sobre procesos de enseñanza, aprendizaje y docencia universitaria en Chile, lo cual se contrapone con la amplia literatura y estudios empíricos de este tema en países anglosajones (Akerlind, 2004; Biggs, 2003; Carnell, 2007; Kreber & Cranton, 2000; Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden, & Benjamin, 2000; Prosser & Trigwell, 1999). Finalmente, en tercer lugar, el escaso desarrollo de investigaciones sobre docencia universitaria en nuestro país se debe a que los énfasis han estado más relacionados con políticas de financiamiento y relación entre universidades y poder político, en contraposición a la figura del profesor universitario, el cual, como actor y objeto de estudio, ha tenido menor protagonismo y visibilidad (Berríos, 2008).

Una forma de abordar la docencia que se imparte en las universidades y, de manera particular, profundizar en las tareas y desafíos propios de los profesores universitarios, tiene relación con rescatar el concepto de “*scholarship of teaching*”,¹ término acuñado por Ernest Boyer en la década de los noventa, el cual alude al conocimiento académico/científico con respecto a la enseñanza que es particular en los distintos campos disciplinares. Este autor plantea que, si bien la investigación y producción de nuevos conocimientos es una de las actividades propias y más distintivas de las instituciones de Educación Superior universitaria, la enseñanza y transmisión de dichos conocimientos a los futuros profesionales, también debiese ser percibida y valorada

I Este término alude a un concepto propio de la Educación Superior ampliamente desarrollado en países anglosajones pero poco abordado en países de habla hispana, por lo que no se ha encontrado un tipo de traducción consensuada. Dicho concepto refiere a un tipo de conocimiento específico relacionado con una forma de enseñar que es propia y particular en los distintos campos disciplinares universitarios. Para efectos de este artículo, “the scholarship of teaching” se entenderá como un conocimiento académico de la enseñanza que presupone una práctica reflexiva e investigativa que es sistemática en el formador universitario. Debido a que no se ha encontrado una traducción precisa de este concepto, se utilizará en su lenguaje original.

como una actividad clave y de alto peso en la actividades propias de los académicos que trabajan en ello (Boyer, 1990).

Dado lo anteriormente expuesto, se considera pertinente y necesario profundizar en el rol de los profesores universitarios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tomando en cuenta la complejidad de este fenómeno, situándolo en el contexto en donde se desarrollan, y dimensionándolo desde una perspectiva más amplia que supere el rol tradicional de un agente transmisor de conocimientos. Asimismo, profundizar en este tema implica reflexionar con respecto a las instituciones a las cuales pertenecen y de qué manera contribuyen en la investigación y fortalecimiento de los procesos que subyacen en la tarea de formar a los futuros profesionales. Bajo esta perspectiva, los aportes del desarrollo del “*scholarship of teaching*” se consideran relevantes de tomar en cuenta para una mejor comprensión de este tema.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto, el presente artículo tiene como propósito compartir y discutir el aporte de estudios llevados a cabo en otros países con respecto a lo que conceptualizan como “*scholarship of teaching*”, como una forma de contribuir en el debate de los desafíos pendientes en la docencia universitaria en nuestro país. Para el logro de este objetivo, el artículo se estructurará de la siguiente manera: en primer lugar, se profundizará en el concepto de “*scholarship of teaching*” y sus aportes en la discusión con respecto a la docencia universitaria. En un segundo apartado, se dimensionará la necesidad de nuevos enfoques de investigación para el desarrollo empírico de este concepto, los cuales se caracterizan por apostar a una mirada más comprensiva del fenómeno en estudio.

En un tercer apartado, se discutirán los principales desafíos que las instituciones de Educación Superior y universitarias deberán enfrentar en la medida que comiencen a implementar un modelo de docencia basado en “*scholarship of teaching*”, lo cual presupone una nueva forma de mirar y comprender las funciones y tareas propias de las instituciones de Educación Superior y de los actores que participan en ella, la cual tensiona los modelos y propuestas investigativas tradicionales propias de estos espacios de formación. Finalmente, en la última sección

temática, se reflexionará con respecto al aporte de esta propuesta para la docencia universitaria al interior de nuestro país, así como de las principales conclusiones encontradas en los distintos temas abordados.

¿Qué se entiende por “scholarship of teaching”?

La revisión bibliográfica de distintos autores que han profundizado en este tema permite dar cuenta de que, al interior de la comunidad académica, se observan distintas concepciones y significados asociados a este concepto, lo cual se traduce en distintas formas de comprenderlo y abordarlo (Hutchings & Shulman, 1999; Kreber, 2002a, 2003; Shulman, 2000; Trigwell, Martin, Benjamin, & Prosser, 2000). No obstante lo anteriormente expuesto, cabe destacar que se observan dos aspectos recurrentes en las distintas definiciones: en primer lugar, cuando se plantea “*scholarship of teaching*” se asocia a una enseñanza de excelencia entendida como aquella con un alto estándar de calidad; y, en segundo lugar, que genéricamente alude a un proceso compuesto por dos elementos clave: por una parte, la práctica reflexiva de un conocimiento desarrollado de manera práctica, experiencial, y por otra, una práctica investigativa relacionada con el conocimiento acerca de enseñar (Kreber & Cranton, 2000).

Al respecto, se considera pertinente destacar la distinción que Kreber (2002b) plantea con respecto a tres conceptos o nociones que suelen confundirse al interior de este debate: a saber, los conceptos de enseñanza de excelencia, con la experticia docente y “*scholarship of teaching*”. Con respecto al primer concepto, la autora señala que una enseñanza de excelencia generalmente está asociada a un juicio respecto al rendimiento o desempeño del profesor efectuado por los estudiantes, grupo de pares o, en algunos casos, por académicos de la misma disciplina. Sin embargo, en esta evaluación no se toman en cuenta las bases de su conocimiento acerca de enseñar o cuánto sabe respecto de ese tema, siendo el criterio de evaluación su éxito o efectividad en la enseñanza al interior de la sala de clases.

A su vez, la experticia docente se relaciona con la idea de que muchos profesores universitarios aprenden acerca de enseñar como producto de sus experiencias personales (Korthagen, Loughran, & Lunenberg, 2005; Kreber, 2002b; Zeichner, 2005) y que, por medio del desarrollo de un saber práctico, se mantienen y replican aquellas estrategias pedagógicas que permiten obtener resultados positivos, en comparación a aquellas que no logran obtener dichos resultados. La elección de dichas estrategias se basa en un proceso de razonamiento denominado comúnmente como práctica reflexiva que, de acuerdo a lo que plantea Kreber, al ser un proceso auto monitoreado y evaluado, se puede denominar también como un aprendizaje auto regulado, que permite a los profesores universitarios que su aprendizaje continuo acerca de enseñar se convierta en una experticia que le permite desempeñarse de manera óptima al interior de la sala de clases.

Por lo tanto, y a base de lo que plantea este autor, los profesores universitarios que continuamente auto regulan su aprendizaje acerca de lo que enseñan desarrollan una experticia para poder enseñar, en contraposición a aquellos docentes que sólo en determinados momentos llevan a cabo una práctica reflexiva para el desarrollo de estrategias o rutinas más efectivas. De este modo, distingue a los primeros como “profesores expertos” y a los segundos como “profesores de excelencia”, diferenciándose entre ellos en que “profesores expertos son profesores de excelencia académica, pero profesores con excelencia académica no son necesariamente profesores expertos” (Kreber, 2002b, p. 13).

La experticia docente se relaciona con tres tipos de conocimientos: declarativo, procedimental e implícito (Bereiter & Scardamalia, citado en Kreber 2002b). Si bien gran parte del conocimiento declarativo del profesor experto se sustenta en libros y artículos acerca de la enseñanza y el aprendizaje, este tipo de profesor se caracteriza por construir un nuevo tipo de conocimiento al combinar su conocimiento declarativo de teorías educativas con su conocimiento procedimental respecto de cómo enseñar y, al mismo tiempo, con su conocimiento implícito para determinar la forma de auto regular su aprendizaje.

Asimismo, el dominio de estos tres tipos de conocimientos, que permiten el desarrollo de una experticia para poder enseñar, también influyen en el desarrollo de una experticia en el área disciplinar, ya que, cuando el dominio o experticia de una disciplina es combinado de manera efectiva con el conocimiento acerca de cómo se enseña dicho contenido, se posibilita la construcción del conocimiento pedagógico del contenido, aspecto clave y característico del profesor experto (Shulman, 1987).

Finalmente, Kreber plantea que la principal distinción entre profesores expertos y quienes desarrollan un “*scholarship of teaching*” en su práctica educativa, es que esto último implica un tipo de rendición pública de algunas o la totalidad de los distintos aspectos que contempla la enseñanza, como por ejemplo el diseño, la interacción, los resultados y el análisis, de modo tal que dicha rendición permite por un lado la revisión por parte de miembros de la comunidad académica de este conocimiento y, por otra, la posibilidad de que pueda ser utilizado o replicado por otros miembros de dicha comunidad. De este modo, el aspecto clave que distingue este concepto de los profesores expertos radica en que se hace público el tipo de conocimiento que dominan y poseen respecto de la enseñanza de su disciplina, lo cual se logra por medio de “la construcción de un conocimiento acerca de la enseñanza a través de recursos formales y personales; combinan dicho conocimiento de manera efectiva con el conocimiento disciplinar que dominan para construir un conocimiento pedagógico del contenido que enseñan; desarrollan y fortalecen este tipo de conocimiento a través de un proceso de aprendizaje auto regulado; y validan este conocimiento desarrollado a través de la revisión de pares” (Kreber, 2002b, p. 18).

Por lo tanto, se puede inferir que, además de una práctica reflexiva e investigativa con respecto al conocimiento acerca de enseñar, es necesaria una práctica de revisión de pares, la cual tiene como propósito la difusión de este tipo de conocimiento a la comunidad académica, con la finalidad de que pueda ser sometido al juicio de otros profesionales del área para efectos de que pueda ser mejorado,

aplicado y replicado (Hutchings & Shulman, 1999; Shulman, 2000). En este sentido, se puede señalar que, en términos generales, al interior de las comunidades académicas, se estila compartir el avance de la producción de los conocimientos disciplinares del área, en contraposición con el conocimiento acerca de cómo enseñar dichos conocimientos a los futuros profesionales, el cual, como tema de discusión o investigación, no se privilegia y es escasamente abordado.

Dicha observación, la cual fue planteada de manera inicial por Boyer (1990), ha generado un gran debate al interior de las comunidades educativas anglosajonas, siendo un elemento central en la North American Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching en Estados Unidos, así como en el Australian Scholarship of Teaching Project, instituciones en las cuales se comienza a discutir y connotar la importancia de equiparar al interior de las universidades y comunidades académicas la importancia de la transmisión y enseñanza de los conocimientos por medio del estudio e investigación sistemática acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje propios y específicos que se dan al interior de cada disciplina (Kreber, 2002a).

Otro aspecto importante de señalar con relación a este tema es que dicha discusión y debate ha generado distintos tipos de perspectivas para aproximarnos a este concepto, informándose al menos cuatro. En este sentido, una primera forma de aproximarnos al “*scholarship of teaching*” puede ser desde una visión académica tradicional en donde, por medio de una investigación científica, se obtiene una producción de conocimientos específicos que es difundida a través de artículos de revistas científicas, presentaciones en congresos o libros referidos a la enseñanza de una disciplina en particular. En segundo lugar, otra perspectiva para comprender este concepto se relaciona con igualar “*scholarship of teaching*” con una enseñanza de excelencia, la cual se evidencia a través de premios académicos o una evaluación docente destacada, lo cual presupone, en la base, un conocimiento profundo acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

Desde una tercera perspectiva, “*scholarship of teaching*” se conceptualiza como un enfoque de enseñanza académica, desarrollada por medio de la implementación de una teoría educacional basada en la investigación de la propia práctica docente del profesor universitario. Finalmente, desde una cuarta perspectiva, se conceptualiza “*scholarship of teaching*” como un aprendizaje respecto de la enseñanza, así como la demostración de este tipo de conocimiento específico a la comunidad educativa (Kreber & Cranton, 2000).

La aproximación a este concepto, desde estas diversas perspectivas, sitúa distintos énfasis en la forma de comprender este fenómeno en estudio. De este modo, desde la primera y segunda perspectiva, se enfatiza en los resultados o productos de los procesos relacionados con la enseñanza, privilegiando una racionalidad más bien de tipo técnico, la cual puede ser medida y evaluada, obteniéndose indicadores factibles de ser comunicados. En cambio, desde la tercera y cuarta perspectiva, se coloca énfasis en los procesos de base, que permiten a los profesores universitarios aprender acerca de cómo enseñar y fortalecer su práctica pedagógica, por lo que este enfoque presupone una práctica reflexiva llevada a cabo por profesores/investigadores que se especializan en la educación como una disciplina, orientada a comprender y mejorar la calidad de los procesos educativos en la base (Kreber & Cranton, 2000; Loughran & Russell, 2009; Zeichner, 1999).

Tomando en cuenta lo anteriormente expuesto, la perspectiva en que se define y adopta el “*scholarship of teaching*” puede ser inferido de la base del contexto en que se utiliza. De este modo, desde aquellas perspectivas en donde se enfatiza la medición de los resultados y se relaciona con la excelencia académica, por lo que los esfuerzos de mejorar la docencia que imparte el profesor universitario serán evaluados según encuestas de evaluación docente y recompensados a partir de los puntajes o calificaciones que obtienen, sin tomar en cuenta el nivel de aprendizaje o logro obtenido por los alumnos. Asimismo, desde una perspectiva orientada a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje ubicados en la base, dicha condición se sustenta sólo si se plantea un cambio institucional que

promueva una buena enseñanza en donde se incluye el nivel o logro de aprendizaje de los estudiantes, colocando mayor atención en los procesos de enseñanza y docencia universitaria que a los resultados en sí, siendo esta última perspectiva clave para la mejora de la docencia universitaria (Kreber, 2003; Trigwell et al., 2000; Trigwell & Shale, 2004).

A base de lo anteriormente señalado, se considera pertinente desatacar que, al interior de nuestro país, producto de las políticas de aseguramiento de la calidad educativa, la tendencia que se adopta en la Educación Superior se focaliza en la medición de resultados más que en la evaluación de los procesos en sí como una estrategia para entregar indicadores y registros concretos de evaluación. A su vez, desarrollar este tipo de conocimiento al interior de las universidades, significa comenzar a relevar la importancia de investigar de manera sistemática e intencionada la docencia y procesos de enseñanza y aprendizaje que se imparten, lo cual se debe desarrollar en base a una práctica reflexiva e investigativa en donde el objeto de estudio, debiese ser la docencia que imparte el profesor universitario y no los resultados asociados a ella.

Por lo tanto, para la implementación de este modelo es necesario superar no sólo el predominio de la racionalidad técnica que está presente en estos contextos de formación sino también avanzar en dos grandes temas: por una parte, identificar el enfoque metodológico más pertinente para abordar los procesos de estudio e investigación de las prácticas pedagógicas de los profesores universitarios y, por otra, un cambio en la cultura universitaria respecto de la importancia de conceptualizar a los profesores universitarios en un rol complejo de productores de conocimientos científicos y productores de conocimientos acerca de cómo enseñar dichos conocimientos a los futuros profesionales. Estas ideas serán profundizadas a continuación, en los siguientes apartados.

¿Qué tipo de enfoque metodológico es necesario para el desarrollo del *scholarship of teaching* en la Educación Superior?

Como se expuso anteriormente, el concepto de “*scholarship of teaching*” se define como un enfoque de enseñanza específica a un campo disciplinar desarrollada por medio de la implementación de una teoría educacional basada en la investigación de la propia práctica docente del profesor universitario, la cual se caracteriza por ser pública, accesible de ser revisada por el grupo de pares y replicable al interior de la comunidad profesional (Hutchings & Shulman, 1999). Dadas las características anteriormente señaladas, resulta necesario profundizar en los distintos enfoques y metodologías de investigación educacional utilizados en el estudio de la enseñanza y aprendizaje para efectos de identificar aquellos más adecuados para el desarrollo de este modelo.

En este sentido, las investigaciones efectuadas en el campo educativo en la década de los sesenta y setenta se caracterizaban por el predominio de la implementación de diseños experimentales o cuasi-experimentales orientados a identificar aquellas habilidades y estrategias docentes más eficientes con el propósito de poder desarrollarlas en los profesores para incrementar el desempeño de conductas y acciones más efectivas al interior de la sala de clases (Clarke & Erickson, 2004; Zeichner, 1999). Cabe destacar que este tipo de investigaciones se implementaron especialmente en contextos de educación primaria y secundaria, siendo poco abordado el estudio de la enseñanza y aprendizaje en contextos universitarios.

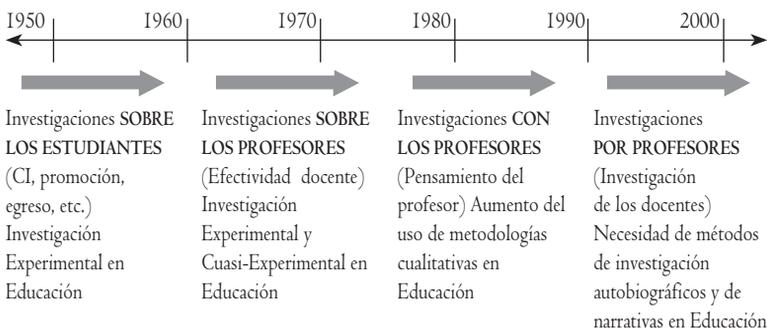
Las diversas investigaciones realizadas bajo este paradigma presuponen, en la base, una racionalidad técnica que conlleva distintos supuestos, como por ejemplo que la formación de los futuros profesores, y la capacitación y formación de los profesores universitarios, se debe restringir a fortalecer habilidades y técnicas de enseñanzas específicas en un período breve de tiempo, las cuales, si son implementadas de manera correcta, se asocian con un mayor aprendizaje en los

alumnos. Asimismo, autores como Cochran-Smith y Zeichner señalan la tendencia de que este tipo de estudios fue llevado a cabo por investigadores “expertos” en el tema educativo, pero ajenos y alejados de las tensiones y problemáticas propias de salas de clases (Cochran-Smith, 2005; Zeichner, 1999).

Dado lo anteriormente expuesto, a mediados de la década de los ochenta comienza a problematizarse al interior de las comunidades educativas, la importancia de profundizar en los fenómenos educativos desde una perspectiva más amplia y compleja, tomando en cuenta e incorporando al profesor como un actor clave que, a través de una práctica reflexiva e investigativa sistematizada, contribuye en la producción y generación de conocimientos en esta área (Cochran-Smith, 2005; Loughran, 2004). El desarrollo de este nuevo enfoque implicó un cambio desde una perspectiva tradicional de investigar a los profesores desde un acompañamiento externo, objetivo y científico, al desarrollo de una línea de trabajo implementada en conjunto con los profesores, incorporando las problemáticas que para ellos son significativas en la búsqueda de una mejor comprensión del rol del profesor, la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de estos dos tipos de conocimiento en las prácticas educativas (Loughran, 2004).

Este cambio de paradigma y foco investigativo a lo largo de la Educación se puede comprender de manera más clara a través del siguiente cuadro:

Tendencias de modelos investigativos que han influido en la investigación educacional (Clarke & Erickson, 2004)



Como se puede apreciar en el cuadro, en un comienzo, la tendencia que se adoptaba al investigar en el campo educativo, se relacionaba con una perspectiva más bien conductista centrada en el aprendizaje de los alumnos, caracterizada por aislar las distintas variables y elementos en unidades discretas para un estudio más focalizado. Esta tendencia, con el paso del tiempo, derivó en el desarrollo de modelos lineales causales de proceso-producto y efectividad docente, que tenían como propósito identificar aquellas habilidades, conocimientos y competencias básicas que necesitaba tener el profesor para un desempeño adecuado.

Producto del predominio de esta racionalidad técnica y los resultados poco consistentes que se lograban dado el carácter inestable e incierto de los fenómenos educativos, a mediados de los años ochenta comienza a estudiarse con mayor atención el pensamiento del profesor, el cual requiere, por una parte, la utilización de métodos de investigación más alternativos y, por otra, reconocer al profesor como algo más que un objeto de estudio. Este cambio en la forma de investigar en el campo de la educación coincidió con avances y nuevas propuestas en el desarrollo de concepciones de aprendizaje, en donde se releva y conceptualizan modelos de aprendizajes más complejos y socio-culturales y cobra sentido y es más pertinente el desarrollo de investigaciones efectuadas con profesores y realizada por los mismos profesores desde una mirada más comprehensiva (Clarke & Erickson, 2004).

Al respecto, Zeichner (1999) refiere que, en el transcurso de las últimas dos décadas, se ha experimentado un gran cambio en la naturaleza y campo de la investigación educativa desde un enfoque de naturaleza más bien conductista y cuantitativo, hacia la implementación de una amplia gama de enfoques metodológicos de naturaleza interpretativa y ecológica como por ejemplo la etnografía, el estudio de las narrativas, las biografías y los relatos de vida. De este modo, se releva la importancia de comenzar a estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una mirada más compleja y comprensiva, en donde la palabra, vivencia y perspectiva del profesor son aspectos claves de

tomar en consideración para la producción de los conocimientos acerca de cómo enseñar.

Esta visión se complementa con los aportes de Cochran-Smith & Lytle (2009), quienes proponen y acuñan el concepto de indagación reflexiva como una forma de abordar la investigación educacional, la cual se sustenta desde una visión compleja y dialéctica de los profesores como investigadores y profesionales reflexivos que indagan a través de modelos investigativos como la investigación-acción; la investigación realizada por profesores; el uso de la enseñanza como un contexto de investigación; el desarrollo del “*scholarship of teaching*” y los *self-studies*².

A la base de las metodologías anteriormente descritas, las autoras plantean ciertas características comunes, como por ejemplo considerar al profesor como un profesional investigador; el contexto profesional como un elemento clave de ser estudiado; los límites poco claros entre indagación y práctica profesional; las nuevas concepciones en la base de la validez y generalización en estos enfoques de investigación; una modalidad de sistematizar la información de manera distinta y la noción post modernista de que no es posible separar la persona como totalidad (*self*) de los procesos de investigación y prácticas educativas (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Dentro de los enfoques anteriormente señalados, se considera relevante detenerse un momento en los *self-studies*, dado que se complementa y relaciona estrechamente con la implementación del “*scholarship of teaching*”. En este sentido, el *self-study* se define como el estudio e investigación de la práctica formativa y pedagógica del profesor, con la finalidad de comprender la enseñanza en sí misma, tomando en cuenta las creencias acerca de la enseñanza y aprendizaje

2 Este término alude a un tipo de metodología específica desarrollada ampliamente en países anglosajones pero nuevamente poco abordada en países de habla hispana, por lo que no se ha encontrado el término equivalente en nuestro idioma. Dicho concepto refiere “al estudio del sí mismo como formador”. Para profundizar en el conocimiento de esta metodología se sugiere revisar el “International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices” (2004) editado por Loughran, J.; Hamilton, M. L.; LaBoskey, V. & Russell, T., y el libro “Improving Teacher Education Practices through Self-Study”, editado por Loughran, J. y Russell, T.

que poseen los profesores; el currículo oculto de la enseñanza y colocar las propias prácticas pedagógicas como objeto de estudio y reflexión con el propósito de poder mejorarlas (Berry, 2004; Clarke & Erickson, 2004; Loughran, 2004).

La implementación de este tipo de metodología en el desarrollo del “*scholarship of teaching*”, contribuye con el aporte de tres aspectos interesantes de destacar: en primer lugar, releva la importancia de colocar como objeto de estudio y reflexión la práctica profesional de la persona que lo lleva a cabo. En segundo lugar, favorece en la generación de acciones de indagación y reflexión intencionada, situada en un contexto social determinado, caracterizada por explorar aspectos de la enseñanza y aprendizaje de los profesores universitarios. Y, en tercer lugar, los *self-studies* están orientados principalmente a la búsqueda de significados más que a la solución a un problema específico (Loughran, 2004), lo cual facilitaría el desarrollo de las bases del conocimiento de la enseñanza propias de una disciplina.

Si bien el desarrollo de este enfoque se encuentra principalmente y de manera exclusiva al interior de las Escuelas de Educación, su difusión en otras áreas disciplinares representa una gran oportunidad como un modelo de indagación para los profesores y académicos universitarios. Al respecto, Louie, Drevdahl, Purdy & Stackman (2003) señalan que la utilización de esta herramienta metodológica en otros campos disciplinares, aportarían en el desarrollo del “*scholarship of teaching*” de tres formas: en primer lugar, si una buena enseñanza requiere de instructores que posean un conocimiento pedagógico del contenido, los profesores universitarios deberían desarrollar un conocimiento pedagógico del contenido disciplinar específico a través de una práctica investigativa. En segundo lugar, la aplicación de este enfoque permitiría un marco conceptual y metodológico que posibilitaría mejorar la enseñanza y responder al mismo tiempo preguntas de investigación, acerca de la enseñanza y pedagogía propia del área disciplinar. Y, en tercer lugar, los resultados que se obtengan a través de este tipo de enfoque en las distintas disciplinas, beneficiarían en el fortalecimiento de la enseñanza para los distintos miembros

de esa comunidad, avanzando desde la mejora de la enseñanza a la generación de un conocimiento específico de un área disciplinar.

No obstante lo anteriormente expuesto, estos autores consideran relevante destacar que el desarrollo de este tipo de enfoque metodológico implica un desafío importante al interior de los distintos campos disciplinares por dos motivos: por una parte, si bien en el campo educativo la enseñanza y pedagogía se conceptualizan como objetos de estudios legítimos de investigar, en las otras disciplinas puede ser que dicha percepción no sea compartida y aceptada. Y, por otra, el menor valor que se asocia al tipo de conocimiento generado a base de este tipo de metodologías, en comparación al tipo de conocimiento generado a partir de una metodología más tradicional de investigación (Louie et al., 2003).

Basado en lo anteriormente discutido, se puede inferir que el desarrollo del “*scholarship of teaching*” en las distintas ramas disciplinares es posible en la medida que se conceptualice a los profesores universitarios, como profesionales reflexivos que investigan de manera intencionada y formal su práctica pedagógica. Para ello, los *self-studies* se plantean como una propuesta novedosa de investigación para la producción de conocimientos en esta área, la cual desarrolla un tipo de conocimiento práctico que responde al propósito e interés en estudio. Sin embargo, el desarrollo de esta línea de investigación, sólo será posible en la medida que las instituciones a las cuales pertenecen los profesores universitarios contribuyan y apoyen este tipo de indagación reflexiva. Como se verá, a continuación, para el logro de un “*scholarship of teaching*” enmarcado dentro de esta perspectiva, es necesario un cambio en la forma de entender la docencia universitaria, lo cual conlleva un cambio en la cultura y epistemología de base en las universidades e instituciones de Educación Superior, donde se lleva a cabo este proceso.

¿Cuáles son los principales desafíos que deben enfrentar las instituciones de Educación Superior para el desarrollo del “*scholarship of teaching*”?

Como se expuso anteriormente, en la base del “*scholarship of teaching*” se observa una práctica reflexiva e investigativa, respecto de la forma en que se enseñan los conocimientos disciplinares de un campo específico, la cual es compartida y difundida al interior de la comunidad educativa y científica. Esto presupone una nueva forma de conceptualizar a los profesores universitarios, visualizándolos como investigadores que contribuyen en la generación de conocimientos respecto de su disciplina, así como de la propia práctica pedagógica para la enseñanza de dicha disciplina, las cuales son acciones percibidas y valoradas de manera distinta al interior de las instituciones de Educación Superior universitarias.

En este sentido, al interior de las comunidades académicas y científicas, se distingue claramente el conocimiento formal (entendido como aquel desarrollado en investigaciones tradicionales que aporta con nuevas teorías y cuerpos de conocimientos) y el conocimiento práctico (entendido como aquel tipo de conocimiento desarrollado en investigaciones orientadas al cambio de las propias prácticas). Estos tipos de conocimientos, se fundamentan en epistemologías distintas que enmarcan la forma de llevar a cabo la producción del conocimiento. De esta manera, el conocimiento formal se basa en una epistemología del conocimiento liderada por científicos o investigadores. En cambio, el conocimiento práctico se sustenta en una epistemología de la práctica, la cual es desarrollada por un profesional reflexivo que se caracteriza por investigar su propia práctica (Schön, 1998).

Sin embargo, esta distinción comienza a desdibujarse si los profesores universitarios, desde la perspectiva del “*scholarship of teaching*”, se conceptualizan como profesores/investigadores que, a través de una práctica reflexiva, desarrollan una base de conocimiento respecto de la disciplina que enseñan, ya que si uno se sitúa desde esta mirada,

resulta complejo o casi imposible definir a los profesores universitarios sólo como profesionales reflexivos o sólo como investigadores. En este sentido, Cochran-Smith & Lytle (2009) plantean la necesidad de considerar el desarrollo de investigaciones y estudios en educación desde una epistemología de la práctica, reconceptualizando de manera fundamental los supuestos de base en el proceso de aprender a enseñar una disciplina.

De acuerdo a lo que plantean dichas autoras, esto se logra sólo en la medida que se trabaje desde una mirada dialéctica la reflexión y la práctica, lo cual implica comenzar a superar las dicotomías entre investigación y práctica; el rol y aporte del investigador y del práctico reflexivo en la comprensión de los procesos básicos de la enseñanza; la distinción entre estudios conceptuales y estudios de carácter empírico en educación; y la sobrevaloración del conocimiento formal por sobre el conocimiento práctico o local, de forma tal que:

...cuando los miembros de una facultad universitaria trabajan intencionadamente la dialéctica de la indagación y la práctica, una modalidad de investigación híbrida emerge que entrecruza y amalgama el conocimiento empírico y conceptual y desdibuja la demarcación entre investigación y enseñanza así como también la distinción entre enseñanza y servicio. En cambio, las universidades tipo triunvirato, las cuales se caracterizan por separar las funciones de investigación, enseñanza y servicio, han asumido deliberadamente claras distinciones entre estas tres funciones como una forma de analizar y evaluar la productividad y valor de la facultad, especialmente al interior de las universidades orientadas a la investigación (Cochran-Smith & Lytle, 2009, p. 100-101).

Esta idea se complementa con lo que señala Schön (1995), quien indica que el desarrollo de una nueva forma de comprender la enseñanza al interior de las instituciones de Educación Superior requiere de una nueva epistemología, en la cual se debe emplear un tipo de investigación acción regida por sus propias normas, la cual necesariamente, entrará en conflicto con las normas de una

racionalidad técnica propia de la epistemología que prevalece en las universidades orientadas a la investigación. Para este autor, la epistemología apropiada para el desarrollo de este nuevo tipo de conocimiento académico, debe ampliarse a una práctica reflexiva sobre y en la acción, que da cuenta y legitima no sólo el uso del conocimiento generado al interior de las comunidades científicas sino que también al conocimiento práctico generado por el profesional reflexivo, el cual toma forma en modelos o prototipos que pueden ser aplicados a nuevos contextos a través de un proceso de transferencia reflexiva.

Para implementar esta nueva epistemología al interior de las universidades, es necesario introducir un cambio sustancial en donde el desarrollo de prácticas reflexivas de investigación, debe ser concebido como una forma rigurosa, apropiada y legítima de conocer y generar conocimientos. Esto se podría lograr en la medida que:

...las instituciones de educación superior tendrán que aprender organizacionalmente a ampliarse frente a la epistemología que prevalece a fin de promover nuevas formas de investigación-reflexión reflexiva. Esto, a su vez, requiere de la construcción de comunidades reflexivas que sean capaces de criticar sus propias investigaciones y fomentar su propio desarrollo. (Schön, 1995, p. 34).

Como se observa, el desarrollo del “*scholarship of teaching*” a través de una práctica investigativa y reflexiva presupone un cambio no sólo a nivel del profesor universitario que lo lleva a cabo, sino también en las instituciones en donde se desempeña. Dicho cambio contempla relevar la importancia, al interior de las comunidades académicas, de que la producción de los conocimientos disciplinares se fortalece aún más en la medida que se desarrolle un tipo de conocimiento que permita difundirlo y enseñarlo. Dado que esto significa una nueva forma de comprender y abordar la enseñanza, el desafío al interior de las instituciones de Educación Superior y universitarias es ampliar la perspectiva y comprensión de este fenómeno.

En este sentido, se considera que la implementación del “*scholarship of teaching*” es una oportunidad que permitiría visualizar ambos tipos de epistemologías y racionalidades de manera complementaria, en la producción de ambos tipos de conocimientos por medio del desarrollo de una investigación más compleja que genera y legitima el desarrollo de un conocimiento práctico y teórico. Sin embargo, para el logro de dicho propósito es necesario comenzar a tematizar y debatir varios temas ausentes y pendientes en dichos contextos.

En primer lugar, es necesario que al interior de las instituciones educativas de Educación Superior universitarias, se equipare su rol investigativo y el rol de trasmisión de conocimientos a través de la docencia que imparte, tratando de superar la tendencia de focalizarse sólo en su rol de investigación tradicional. En segundo lugar, la producción de conocimientos respecto del aprendizaje y la enseñanza se enmarca en una epistemología práctica, la cual se sustenta en un modelo reflexivo de investigación, el cual tiende a ser subvalorado. En tercer lugar, los profesores universitarios deben ser conceptualizados como investigadores y profesionales reflexivos que, al investigar de manera intencionada y rigurosa su práctica como docentes, permiten superar la dicotomía de un rol centrado en la docencia o en la investigación.

Finalmente, en cuarto lugar, para el fortalecimiento de la docencia universitaria a través de un modelo de “*scholarship of teaching*”, es necesario invitar a las instituciones a convertirse en comunidades reflexivas, en donde la generación de los distintos tipos de conocimientos se comparten, se hacen públicos y son analizados críticamente entre los distintos pares. Asimismo, los distintos actores pertenecientes a este espacio formativo deben comenzar a visualizar y fomentar la complementación de ambos tipos de conocimientos, alineándose con esta nueva epistemología y contribuyendo en el desarrollo de ésta.

Reflexiones Finales

Las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en las instituciones de Educación Superior en nuestro país han contemplado como líneas de acción el mejoramiento continuo de distintas áreas y unidades, siendo una de ellas la docencia universitaria. Sin embargo, es importante destacar que, a la base de este modelo, prevalece una perspectiva más bien orientada a indicadores, evaluando los resultados de la docencia en sí, sin considerar los procesos básicos que se llevan a cabo. Asimismo, se observa la tendencia de percibir la docencia de manera parcial y descontextualizada, sin tomar en cuenta que dada la complejidad de este fenómeno se debe contemplar desde una perspectiva más amplia, visualizándola como un fenómeno relacional que a su vez se desarrolla en un contexto determinado.

Esta visión parcial de la docencia en contextos de Educación Superior, ha contribuido en el desarrollo de iniciativas y estrategias centradas de manera focalizada en los profesores universitarios o en los estudiantes, siendo principalmente en estos últimos. Por ejemplo, con relación a los alumnos, se observa la convocatoria para participar en el desarrollo de programas remediales orientados a nivelar las competencias de entrada y/o ingreso a la Educación Superior (MECESUP, 2009). A la base de esta propuesta, se connota a los estudiantes como el factor que dificulta el proceso de aprendizaje, sin tomar en cuenta el profesor y su rol clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el profesor universitario, como un elemento que forma parte y contribuye en esta problemática, no aparece claramente visible en esta discusión y en la mayoría de las ocasiones más bien está ausente.

Sin embargo, en la medida que se incorpora en este análisis la importancia del desarrollo del “*scholarship of teaching*”, comienza a tomar protagonismo el profesor universitario y su contribución en el fortalecimiento de la enseñanza, alejándose de la noción común de conceptualizar la enseñanza como sólo la transmisión de conocimientos, y relevando que el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje significativos implica una práctica investigativa y

reflexiva que debe ser llevada a cabo de manera sistemática por el profesor y sometida a revisión por parte del grupo de pares. A la base de este planteamiento, se puede inferir que prevalece un interés de tipo pedagógico más que educativo, en donde las prácticas que se desarrollan al interior de la sala de clases comienzan a investigarse y difundirse de manera intencionada, para que otros académicos y profesionales puedan revisarlas, aplicarlas y aprender de ellas.

Al respecto, es importante destacar que en la base de esta idea se observa el concepto de profesionalizar la docencia universitaria, entendida como el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades investigativas y reflexivas del profesor universitario, que permitan mejorar los ambientes de aprendizajes en los cuales participa. Esto se lograría por medio de una investigación sustentada en una epistemología práctica, orientada a profundizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que facilite la transmisión de dicho cuerpo de conocimientos propio en las distintas áreas disciplinares, subrayando la importancia y su rol clave para la enseñanza en la Educación Superior (Benjamín, 2000; Kreber, 2002a; Kreber & Cranton, 2000; Trigwell & Shale, 2004).

Asimismo, se considera relevante señalar que el desarrollo del “*scholarship of teaching*” presupone ampliar la mirada de los profesores universitarios como productores de conocimiento de tipo formal, propia del área disciplinar a la cual pertenecen, así como productores de conocimiento práctico respecto de cómo enseñar dicho cuerpo de conocimiento a los futuros profesionales, invitando a superar la percepción dicotómica y excluyente entre sí de la teoría versus la práctica. En este sentido, la enseñanza en sí misma es una actividad que implica investigación y práctica, nutriéndose de ella, por lo que “desde esta perspectiva, una comprensión más dinámica y profunda de lo académico debe comenzar a considerarse, en la cual las categorías rígidas de la enseñanza, investigación y servicio se amplían y se definen con mayor flexibilidad” (Boyer, 1990, p. 16).

No obstante, no se debe olvidar que todo fenómeno educativo se da en un contexto por lo que el fortalecimiento de la docencia

universitaria no se puede concebir en relación a los estudiantes y profesores que participan en ella, sino que también debe contemplar los desafíos y cambios necesarios en las instituciones de Educación Superior en donde se imparte. En este sentido, la prevalencia de una epistemología del conocimiento al interior de las instituciones de Educación Superior universitarias, ha generado la tendencia a implementar la docencia desde una racionalidad técnica que tiende a reproducir los conocimientos desarrollados por otros expertos ajenos a este tema, sin tomar en cuenta el conocimiento práctico y la experiencia de quien lo imparte.

Bajo esta racionalidad, en el mejor de los casos, la docencia se comprende como el dominio de un conjunto de contenidos, habilidades, técnicas y estrategias pedagógicas, las cuales, si son implementadas de manera correcta, permitirían el logro de los aprendizajes. Sin embargo, la tendencia común al interior de las instituciones de Educación Superior, es visualizar a la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimiento, el cual puede ser llevado a cabo sin dificultad y sin necesidad de implementar una práctica reflexiva e investigativa de dicho proceso.

El fortalecimiento de la docencia al interior de las universidades e instituciones de Educación Superior implica romper el *statu quo* en que prevalece, producto de esta racionalidad técnica que la sustenta. Para ello, es importante comenzar a debatir y difundir la importancia de los procesos que se sustentan en la base de la enseñanza, comenzándose a profundizar por medio del desarrollo de investigaciones abocadas en este tema. Connotar la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de las universidades implica entregar recursos, tiempo y dedicación a la investigación práctica y reflexiva del conocimiento académico de la disciplina, de la misma forma en que se investiga el conocimiento formal de ella.

Un cambio de esta naturaleza implica no sólo un cambio en los profesores universitarios que imparten dicha docencia, sino también un cambio de las instituciones que sostienen dichos procesos. En la

medida que los distintos académicos y profesores se alinean entre sí para desarrollar comunidades e instituciones reflexivas, la docencia e investigación se verán de manera integrada, como una unidad que contribuye y fortalece a la otra, en donde los conocimientos que se generan se complementan entre sí y ambos tienen el mismo valor al interior de la institución.

Referencias Bibliográficas

- Akerlind, G. S. (2004). "A new dimension to understanding university teaching". *Teaching in Higher Education*, 9(3), 363-375.
- Benjamin, J. (2000). "The Scholarship of Teaching in Teams: what does it look like in practice?" *Higher Education Research & Development*, 19(2), 191 - 204.
- Berrios, P. (2008). "Carrera Académica: análisis empírico de su estructura y organización en Chile". *Revista Calidad en la Educación*, 29 (diciembre).
- Berry, A. (2004). "Self-study in teaching about teaching". En J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 1295-1332). Great Britain: Dordrecht Kluwer Academic Publisher.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education: Open University Press.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brunner, J. J. (2002). "Nuevas demandas y sus consecuencias para la educación superior en América Latina". Extraído el 11 de abril del 2009 desde http://mt.educarchile.cl/archives/DemandasES_versionDEF.pdf
- Brunner, J. J. (2008). "El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades". *Revista de Educación Superior*, 119-145.
- Carnell, E. (2007). "Conceptions of effective teaching in higher education: extending the boundaries". *Teaching in Higher Education*, 12(1), 25 - 40.
- CINDA. (2007). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Santiago: RIL Editores.
- Clarke, A., & Erickson, G. (2004). "The nature of teaching and learning in self-study". En J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey & T. Russell (Eds.),

International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices (pp. 41-67). Great Britain: Dordrecht Kluwer Academic Publisher.

- Cochran-Smith, M. (2005). “Teacher educators as researchers: multiple perspectives”. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 219-225.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teacher College.
- Comisión Nacional de Acreditación [CNA] (2009). Consultado en sitio web www.cnachile.cl
- Hutchings, P., & Shulman, L. (1999). “The scholarship of teaching: New elaborations, new developments”. *Change*, 31(5), 11-15.
- Korthagen, F.; Loughran, J. & Lunenberg, M. (2005). “Teaching teachers--studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue”. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 107-115.
- Kreber, C. (2002a). “Controversy and Consensus on the Scholarship of Teaching”. *Studies in Higher Education*, 27(2), 151 - 167.
- Kreber, C. (2002b). “Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching”. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5-23.
- Kreber, C. (2003). “The scholarship of teaching: A comparison of conceptions held by experts and regular academic staff”. *Higher Education*, 46(1), 93-121.
- Kreber, C., & Cranton, P. (2000). “Exploring the Scholarship of Teaching”. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476-495.
- Loughran, J. (2004). “A history and context of self-study of teaching an teacher education practices”. En J. Loughran, M. L. Hamilton, V. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 7-39). Great Britain: Dordrecht Kluwer Academic Publisher.
- Loughran, J., & Russell, T. (2009). “Teaching as a discipline”. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 183 - 187.
- Louie, B.; Drevdahl, D.; Purdy, J. & Stackman, R. (2003). “Advancing the Scholarship of Teaching through Collaborative Self-Study”. *The Journal of Higher Education*, 74(2), 150-171.
- Martin, E.; Prosser, M.; Trigwell, K.; Ramsden, P. & Benjamin, J. (2000). “What university teachers teach and how they teach it”. *Instructional Science*, 28(5), 387-412.

- OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Chile: OCDE y Ministerio de Educación de Chile.
- OCDE (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Chile*. Chile: Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica y el BIRD/Banco Mundial.
- Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad en Educación Superior [MECESUP], (2009). Consultado en sitio web www.mecesup.cl
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*. Buckingham [England]; Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Schön, D. (1995). "The new scholarship requires a new epistemology". *Change*, 27(6), pps. 26-34.
- Shulman, L. (1987). "Knowledge and teaching. Foundations of the new reform". *Harvard Education Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. (2000). "From Minsk To Pinsk: Why A Scholarship Of Teaching And Learning?" *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 1, 48-43.
- Trigwell, K.; Martin, E.; Benjamin, J. & Prosser, M. (2000). "Scholarship of Teaching: a model". *Higher Education Research & Development*, 19(2), 155 - 168.
- Trigwell, K. & Shale, S. (2004). "Student learning and the scholarship of university teaching". *Studies in Higher Education*, 29(4), 523 - 536.
- Zeichner, K. (1999). "The New Scholarship in Teacher Education". *Educational Researcher*, 28(9), 4-15.
- Zeichner, K. (2005). "Becoming a teacher educator: a personal perspective". *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 117-124.