

<http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/3>

<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>

<http://revistas.um.es/reifop>

Fecha de recepción: 11 de diciembre de 2012

Fecha de revisión: 14 de julio de 2012

Fecha de aceptación: 29 de enero de 2013

Chocarro de Luis, E., Sobrino, A & González-Torres, M.C. (2013). Scholarship of Teaching and Learning: un modelo de desarrollo profesional de los profesores universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 5-14.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179401>

## Scholarship of Teaching and Learning: un modelo de desarrollo profesional de los profesores universitarios

Eduarne Chocarro de Luis<sup>1</sup>, Ángel Sobrino Morrás<sup>2</sup>, María del Carmen González-Torres<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de la Rioja, <sup>2</sup>Universidad de Navarra

### Resumen

En este artículo, examinamos el concepto de Scholarship of Teaching and Learning, su significado y evolución en la última década, ya que es un modelo de investigación y reflexión sobre la actividad docente. Los profesores universitarios, en su faceta investigadora, requieren hacer públicos sus resultados en artículos científicos como méritos académicos. En este sentido, este modelo reclama que los avances y mejoras en la docencia también sean divulgados y reconocido de igual modo. Es importante que la doble función del profesor en la Universidad, docente e investigador, goce del mismo valor para su promoción pero, sobre todo, que la enseñanza se evalúe en los mismo términos que la investigación y ello, en consecuencia, revierta en una mejora de su calidad.

### Palabras clave

Profesor universitario; enseñanza; investigación.

## Scholarship of Teaching and Learning: a model of university teaching development

### Abstract

In this paper, we explore the concept of Scholarship of Teaching and Learning, its evolution and meaning in the last decade, as a model of research and reflection on teaching activity. University professors are requested to publish scientific papers to recognize their research academic merit. In this sense, this model claims that the advances and improvements in teaching should also be reported and recognized in the same way. It is important that both roles, teaching and researching

---

### Contacto:

Eduarne Chocarro de Luis, [eduarne.chocarro@unirioja.es](mailto:eduarne.chocarro@unirioja.es), Universidad de la Rioja.

at the University, have the same value for promotion. Teaching action should be examined in the same terms than researching role, in order to improve the quality of teaching.

#### **Key words**

University; teaching; research.

### **Introducción**

El profesor universitario vive una situación de desconcierto, pues, a las facetas de profesor e investigador, el Espacio Europeo de Educación Superior le suma nuevas y complejas funciones docentes bajo el emblema de gestor del aprendizaje. La docencia está sujeta a demandas más exigentes de la sociedad de la información, con unos alumnos no siempre motivados, y con el reto de alcanzar una enseñanza más centrada en el proceso de aprendizaje que en el propio contenido a aprender. Parece que la solución radica en replantear la formación docente hacia modelos innovadores. Uno de ellos es el que apuesta por la reflexión sobre la acción: la trayectoria docente entendida, en sí misma, como una actividad investigadora. Una investigación abierta a la comunidad científica, para poder ser evaluada con más objetividad, y, sobre todo, una investigación que ofrezca oportunidades para trabajar de modo colaborativo y tomar conciencia del propio proceso de regulación de la actividad docente. Todo esto es lo que propone el término *Scholarship of Teaching and Learning*: un enfoque que aúna las exigencias de la investigación y la docencia.

En las siguientes páginas pretendemos ofrecer una revisión tanto de los orígenes de este concepto como de la evolución que ha experimentado en sus escasas dos décadas de existencia. Partiremos del contexto que le sirvió de “caldo de cultivo” para llegar a su formulación clásica y concluir con las últimas aportaciones de la literatura.

### **El profesor, experto y aprendiz de la enseñanza**

Existe un común acuerdo en afirmar que un buen docente, además de certificar un asentado conocimiento de su materia y del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como poseer ciertos rasgos personales, tiene la reflexión sobre la acción como pieza angular de su ejercicio profesional, pues integra y da coherencia al resto de sus otros elementos distintivos (Brookfield, 2006; Day, 2005; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Kane, Sandretto y Heath, 2004; Khorthagen y Vasalos, 2005). La razón es que el nuevo enfoque de enseñanza centrada en el alumno aboga por entender al profesor como un investigador de la enseñanza y, si es así, la práctica reflexiva es la bisagra que integra el conocimiento teórico y práctico del docente en la realidad del aula, como veremos a continuación.

El cambio de rol de transmisor a gestor de información y a diseñador de situaciones de aprendizaje se ha explicado mediante el uso de metáforas como “director de orquesta” (Salomon, 1992), “entrenador” (Barr y Tagg, 1995) y “profesor como aprendiz estratégico” (Monereo, 1998). El interés de estas metáforas reside en que todas ellas inciden en el carácter improvisador de la enseñanza en cuanto que se ajusta a las realidades del contexto o de una situación determinada. Por lo tanto, de la complejidad que encierra la enseñanza se deriva que el profesor deba ser un profesional experto y no meramente un técnico y, como señalan Darling-Hammond y Bransford (2005), ser un profesional supone no simplemente saber la respuesta, sino tener las estrategias y la voluntad para evaluar con otros compañeros la propia práctica e investigar sobre nuevas respuestas. Una idea que, por otra parte, nos parece realmente relevante y en general poco puesta en práctica por los profesores. Por consiguiente, ser un profesional de la enseñanza conlleva adoptar una postura de permanente búsqueda de las técnicas y de las metodologías más acordes a la situación, lo que le exige, por un lado, tener un amplio conocimiento sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otro, aprender del mismo. Consecuentemente, el profesor se convierte en un aprendiz en el aula (Little, 2003; Mccombs, 2003; Randi, 2004; Shulman y Shulman, 2004), una condición que nace del conocimiento sobre la enseñanza que emerge de la misma práctica (Feiman, 2001). El símil de aprendiz se utiliza para explicar el profesor que enfoca la enseñanza desde la

perspectiva del alumno y su aprendizaje y, por tanto, necesita revisar su práctica constantemente para comprobar que se adecúa a su público.

La metáfora de experto adaptativo que proponen Darling-Hammond y Bransford (2005) explica y ejemplifica bien esta complementariedad entre los calificativos de experto y aprendiz asignados al profesor. Según esta, el docente es un profesional que continuamente analiza su práctica para asegurar su calidad y mejorar su eficacia. Los autores comparan esta metáfora con la de experto rutinario. Ambos aprenden desde su experiencia pero se diferencian en su meta de aprendizaje, esto es, el experto rutinario pretende conseguir una aplicación más eficaz de un conjunto de competencias ya adquiridas, mientras que el adaptativo persigue cambiar sus competencias para mejorar, es decir, para innovar.

Así pues, los autores reafirman la relevancia de su metáfora remitiéndose a las variables de eficacia, eficiencia e innovación. En un mundo en constante cambio no es suficiente que el punto de mira apunte a la eficacia si queremos avanzar. Por lo tanto, la actuación del profesor debe moverse ponderando también las variables de eficiencia e innovación. Más aún, el éxito depende del equilibrio de todas en su conjunto. Desde una perspectiva general, puede verse una cierta contradicción entre ellas: la eficiencia implica un conocimiento asentado que permite la consecución rápida y óptima de un resultado sin requerir mucho esfuerzo mientras que innovación sugiere novedad e improvisación. Sin embargo, las dos se retroalimentan en aquellas situaciones en las que niveles adecuados de eficiencia realzan la innovación. Es decir, algunas actuaciones, como es el caso de las educativas, exigen de un conocimiento fuertemente integrado para posteriormente actuar en función de las circunstancias. Por tanto, el factor innovación debe entenderse como improvisación disciplinada o pautada ya que las nuevas ideas afloran de esquemas de conocimiento previo y de hábitos incorporados en la persona. Así también lo constata Brookfield (2006) quien dicta que la óptima realización de la enseñanza implica llevar a cabo acciones pedagógicas informadas. Éstas se fundamentan en el saber experiencial pero también en suposiciones o asunciones teóricas investigadas con profundidad y carácter crítico por otros estudiosos de la ciencia de la enseñanza.

En la concepción actual de la formación del profesorado, se insiste en la figura del profesor como un profesional que asume la reflexión sobre la acción, como pilar de su ejercicio profesional, investigando sobre su propia actividad docente. Por ello no es extraño que el concepto de *Scholarship of Teaching and Learning* esté ganando terreno en el campo de la formación entre el profesorado universitario, hecho que se explica en el apartado siguiente.

### La docencia es también una actividad de investigación

El concepto *Scholarship of Teaching* recoge las principales actuaciones de un buen profesor al configurar una manera de entender el ejercicio docente que, además, asienta las bases para promover su desarrollo profesional. Es un proceso en el que el profesor adopta una postura reflexiva sobre su ejercicio profesional, sometiendo a examen su trabajo, y, a continuación, comparte tanto sus experiencias como los resultados de sus reflexiones con el resto de profesionales de la enseñanza para, entre todos, avanzar en el desarrollo de una enseñanza basada en la investigación sobre la misma. Esto último es su principal aportación y, con ello, alerta de la importancia de acabar con la individualidad del trabajo docente, que camina de espaldas a las demandas del aprendizaje en esta sociedad del conocimiento. En cierto modo, este modelo supone una actitud o disposición del profesor hacia la mejora inducida mediante la reflexión sobre la acción y, más aún, la puesta en común de los avances y experiencias profesionales para expandir el conocimiento sobre la enseñanza (Chocarro De Luis, González-Torres y Sobrino, 2011).

No obstante, no existe un acuerdo entre los investigadores para aceptar una definición que sea admitida por la comunidad científica (Kreber, 2000 y 2002). A pesar de ello, la propuesta por Shulman, actual presidente de la *Carnegie Foundation*, es la más aceptada: “para que una actividad pueda ser designada como *scholarship* debe manifestar al menos tres características. Ser pública, susceptible de revisión crítica y evaluación y accesible para el intercambio y uso por otros miembros de la comunidad académica” (2000, p. 50).

Algunos autores, aún dada la complejidad, también se han atrevido a proponer sus propias definiciones y aquí se presentan algunas de las más utilizadas:

Andresen (2000): debería suponer una investigación guiada, supone reflexión crítica y un examen de iguales (*scholarship should be inquiry-driven, involve critical reflectivity and scrutiny by peers*).

Kreber (2005): es el trabajo crítico, intelectual dirigido a la consecución de metas significativas de aprendizaje (*is the intellectual, practical and critical work done by colleagues and university teachers, that is aimed at pursuing significant educational goals*).

Desde principios de los 90 este concepto ha llamado la atención de muchos de los investigadores en el área de la formación del profesorado, más aún en la universitaria. *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* se presenta como un modelo para el desarrollo profesional del profesor y su postura ante su labor de enseñar, que pretende revalorizar y equiparar, en el caso del profesor universitario, a su otra función investigadora (Brew, 2003). La razón es que, en líneas generales, *Scholarship of Teaching and Learning* se utiliza sobre todo como modelo para el profesor universitario porque aplica, en su actividad docente, el modo propio de operar como investigador de un campo de estudio y con ello se integra las ideas mencionadas en relación a la imagen del profesor como aprendiz y profesional reflexivo antes mencionadas.

Son sobre todo los investigadores de Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda y EE.UU los que más han echado mano del significado del término *scholarship* en sus trabajos (Andresen, 2000; Benjamin, 2000; Brew, 2003; Healey, 2000; Kreber, 2000, 2003, 2005, 2007 y 2013; Kreber y Cranton, 2000; Lueddeke, 2003; Martin y Ransden, 2000; Trigwell, Martin, Benjamin y Prosser, 2000; Trigwell y Shale, 2004). *Scholarship of Teaching and Learning* es un movimiento de investigación centrada en el modo de ejercer la enseñanza en la Educación Superior con gran repercusión internacional pero sin llegar a calar en España. Tenemos constancia que autores como Bolívar han adoptado este marco de trabajo en su proyecto “La enseñanza universitaria como investigación” y equipara el término con el de “excelencia visible en la enseñanza” (Bolívar y Caballero, 2008).

Tal ha sido su difusión que ha dado origen no sólo a la publicación de numerosos artículos sino también a la edición de nuevas revistas como *Journal of Scholarship in Teaching and Learning* y a la programación de conferencias que han incidido positivamente en su promoción.

El responsable principal de su expansión fue Boyer en 1990, entonces presidente de la *Carnegie Foundation*, con su publicación *Scholarship Reconsidered*, un manual ampliamente citado y considerado la fuente original de esta línea de trabajo, llegándose a denominar “el informe Boyer”. Para el autor *Scholarship* es una manera de investigación que el profesor debe llevar a cabo acerca de su labor y que integra las siguientes actividades:

1. *Scholarship of Discovery* (investigación): pretende el desarrollo del conocimiento sobre su materia y cómo enseñarla.
2. *Scholarship of Integration* (integración): supone establecer relaciones entre las disciplinas puesto que el desarrollo del conocimiento sobre el proceso de enseñanza reclama un trabajo interdisciplinar entre profesores de distintas áreas. Así también el proceso de convergencia europea insta a una formación que enseñe la aplicabilidad del contenido y su integración en la totalidad del conocimiento.
3. *Scholarship of Application* (aplicación de la investigación y su difusión): el profesor debe aplicar e integrar el proceso de investigación sobre su especialidad en su trabajo docente.
4. *Scholarship of Teaching* (práctica docente y aprendizaje de los alumnos): el análisis de la relación entre su actividad de enseñanza y los resultados de aprendizaje de los alumnos. En última instancia, la intención última de todo este proceso de investigación sobre la docencia es mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos siendo éste el núcleo principal de la reflexión. No es tan importante que el profesor adquiera mejores prácticas sino que su desarrollo profesional repercuta en mejores resultados de aprendizaje.

Entonces, *Scholarship of Teaching and Learning* encierra actividades que abarcan el proceso de enseñanza en toda su amplitud y este es un modelo de desarrollo profesional que tiene dos

principales características: por un lado, la actividad reflexiva del profesor y, por otro, la idea de que ésta debe ser pública y compartida entre la comunidad científica para proseguir con la mejora de la enseñanza, características que se desarrollan a continuación (Cranton, 2011; Greenhow, Robelie y Hughes, 2009; Vardi y Quin, 2011).

En cuanto al importante papel de la reflexión y, como se ha explicado y reiterado al inicio de este capítulo, la práctica reflexiva es una de las claves de una buena práctica educativa aunque es cierto que la literatura, en muchas ocasiones, insiste en esta idea sin especificar su objeto. Los buenos profesores, o aquellos que llevan a cabo una *Scholarship of Teaching and Learning*, ponen en tela de juicio, o tienen capacidad autocrítica de, tanto sus propias experiencias como sus intenciones y supuestos educativos que configuran su identidad profesional, aspecto no atendido por la mayoría de los profesores (Kane, 2002; Khortagen y Vasalos, 2005; Khortagen y Verkuyl, 2007; Loughran, Hamilton, Laboskey y Rusell, 2002; Loughran y Rusell, 2002; Loughran, 2007). Kane, Sadretto y Heath (2004) apuntan los siguientes tipos de reflexión en función de su alcance final y la envergadura de su propósito:

- a) *Reflexión técnica*: se centra en la toma de decisiones respecto a las estrategias prácticas o metodológicas a desarrollar y el contenido a impartir en una clase a corto plazo.
- b) *Reflexión descriptiva*: se refiere a las actividades de análisis sobre una situación en concreto para comprender la acción realizada. Por ello se examinan todos los elementos o dimensiones que conciernen a la actividad del profesor.
- c) *Reflexión dialógica*: orientada a explorar otras maneras de aclimatarse a las diversas situaciones de enseñanza. Se analizan las estrategias y las destrezas utilizadas y se pondera la posibilidad de otras actuaciones que impliquen una mejora.
- d) *Reflexión crítica*: supone interrogar y cuestionarse las propias estrategias o métodos de enseñanza así como el conocimiento en términos sociales, políticos e históricos teniendo presente los efectos que la propia actuación tiene sobre los otros. El profesor que lleva a cabo este tipo de reflexión se plantea su propia capacidad docente con vistas a desarrollar profesionalmente.

La reflexión sobre la acción tiene que suponer llevar a cabo estos tipos de reflexión. En definitiva un profesor que lleva a cabo un *Scholarship*, como forma de investigación sobre la docencia, pone en tela de juicio tanto su modo de hacer como sus intenciones, valores y juicios sobre la enseñanza. No obstante, los resultados de sus reflexiones no tienen repercusión alguna si no son objeto de publicaciones posteriores.

Así, se insiste en la idea de que este no sólo enseña bien sino que comparte sus experiencias (a través de comunicaciones, artículos, puestas en común con compañeros, el portafolio, etc.). En definitiva, hace público su conocimiento docente con objeto de, por un lado, hacer visibles los ejemplos de buenas prácticas y, consecuentemente, desprivatizar el ejercicio de la enseñanza, y por otro, enriquecer y desarrollar el conocimiento pedagógico dando pie a futuras mejoras educativas y contribuyendo a la profesionalización. Todo ello, además, revaloriza la enseñanza y la equipara, en el caso del profesor universitario, a su función investigadora. En definitiva, hay que abandonar el “miedo a ser valorado” que ha impregnado en la profesión docente y hacer que saquen a la luz sus conocimientos prácticos para que, entre todos, se conozca el significado de las buenas prácticas. Sumándose a esta idea, Shulman (2000) añaden el concepto de *Community Property* definido como comunidades profesionales de aprendizaje que comparten sus experiencias, sus conocimientos con objeto de contrastar y aprender de los otros. No obstante, una de las críticas que surgen en torno al *Scholarship of Teaching* es que se aboga por fomentar el intercambio de experiencias y del conocimiento docente pero no se especifica con exactitud cómo llevarlo a cabo (Kinchin, Lygo-Bker y Hay, 2008).

Nuestra preocupación es otra: esta inclinación hacia la investigación sobre la enseñanza ¿es propia del profesor universitario? o, más bien, ¿la suele ejercer? El motivo de estas cuestiones es que la imagen del profesor universitario, al menos en nuestro contexto, dista de lo mencionado. Su preocupación por investigar es propia, casi en exclusiva, de su perfil como especialista en un área de conocimiento en concreto (investigación en matemáticas, en química analítica, etc.). El vacío entre la imagen que los nuevos planes de estudio dibujan del profesor y la propia realidad, causa cierto

desconcierto ya que provoca la distinción de un doble perfil entre el profesorado universitario o, como señala De la Cruz (2003) “la doble identidad profesional del profesor universitario supone que este ha de ser experto en su disciplina y experto en la docencia de la misma” (p. 49) y hasta ahora la balanza se ha inclinado hacia el primer aspecto sin mucha consideración del segundo. En el siguiente apartado se expondrán en qué principios deberíamos atenernos para diseñar planes de formación docente acordes a las exigencias actuales del aprendizaje y del rigor de la actividad investigadora.

### Principales principios que rigen el diseño de la formación docente

Crowe y Berry (2007), profesora de la Kent State University de Ohio y profesor de la Monash University de Australia respectivamente, presentan cinco principios a considerar en cualquier actividad de capacitación docente. Aunque se establecen para la formación inicial, pueden extraerse como fundamentales en la formación permanente.

a) Principio 1: *Ejercer la enseñanza desde el punto de vista del alumno*. Es esencial que el profesor experimente el rol de aprendiz para comprender con mayor profundidad cómo los alumnos desarrollarán el proceso de aprendizaje y percatarse, por tanto, de sus fases así como de las posibles dificultades y barreras que pueden entorpecerlo.

b) Principio 2: *Conceder a los profesores la opción de ver o vivir cómo otros experimentan el hecho de pensar como un profesor, es decir, otorgarles la oportunidad de acceder a los pensamientos pedagógicos de un profesor experimentado*. De modo que éste deberá, por ejemplo, expresar en alto sus razonamientos acerca de su proceder en el aula y de los aspectos esenciales de su acción docente (Loughran, 2007, p. 47). Ello facilita el que los profesores consideren la enseñanza como un proceso en el que se suceden distintas situaciones problemáticas que requieren de procesos permanentes de toma de decisiones y no simplemente de la aplicación directa de una serie de acciones rutinarias.

c) Principio 3: *Presentarles situaciones en las que deban desarrollar su propio pensamiento como profesor*. En estas, los futuros profesores contarán con la opción de expresar sus opiniones respecto a una determinada acción o sus sentimientos al ejercer como profesor. No obstante, no es suficiente con permitir que opinen sino que debe plantearse como una verdadera situación de aprendizaje y, para que así sea, se requiere de los dos últimos principios.

d) Principio 4: *Ofrecer andamiaje (scaffolding)* que puede materializarse en guías de actuación, planteamiento de cuestiones o una estructura que sirvan de apoyo en su proceso de aprender a enseñar. Por ejemplo, las mismas preguntas que el profesor encargado de la formación realiza a sus alumnos (profesores) son ya pistas que subrayan los aspectos a considerar durante la enseñanza o tener en cuenta durante el desarrollo profesional.

e) Principio 5: *Desarrollar relaciones de apoyo con otros*. El profesor debe sentirse arropado y seguro por lo que se hace imprescindible el respaldo tanto de los compañeros como de la propia institución

En definitiva, estos principios evocan los aconsejados en el diseño de procesos de enseñanza centrados en el alumno y su aprendizaje. Esto es, la formación docente debería regirse por las mismas premisas exigidas en los escenarios de aula universitaria. Así también, la mejora de la actividad docente debería tomar de referente las exigencias de la actividad investigadora: publicar y compartir los resultados con objeto de difundir las buenas prácticas y crear comunidades de aprendizaje sobre la enseñanza de modo interdisciplinar.

### Conclusiones

Este artículo es una revisión bibliográfica de la evolución y significado del concepto *Scholarship of Teaching and Learning*, un propuesta con escasa repercusión en nuestro país pero con gran calado internacional. Evidencia de ello la cantidad de referencias procedentes de países anglosajones en la última década.

Su relevancia es motivada por las repercusiones tras su implementación en la mejora del desarrollo profesional del docente. Como resultado, los profesores harán público sus experiencias en el aula, escenarios de buenas prácticas, pero, sobre todo, potenciarán los debates sobre las características y atribuciones de estrategias docentes motivadoras. Así también, permitirán la creación de comunidades de aprendizaje conformadas por profesores que aviven el intercambio de opiniones interdisciplinarias sobre la enseñanza.

El hecho de abrir las puertas del aula, permitirá también la proyección de trabajos conjuntos por áreas y disciplinas. Los profesores universitarios requieren de méritos ejemplificados en publicaciones, muchas veces dedicadas a su experiencia como experto de un área. No obstante, la docencia debería ser objeto de sus pesquisas pues, por otro lado, es el mejor modo de difundir los alcances de su trabajo..

Por ello, traemos aquí el concepto de *Scholarship of Teaching* que aúna las bondades de la actividad investigadora a la docente extrapolando el proceso de autorregulación que todo proceso de estudio, análisis y difusión exige previo a cualquier publicación. De este modo, el hecho de escribir y debatir sobre la enseñanza actuará como espejo para tomar conciencia de la misma y así regularlo de acuerdo a las necesidades de su alumnado y la demanda de su área.

## Bibliografía

- Andresen, L.W. (2000). A usable, trans-disciplinary conception of scholarship. *Higher Educational-Research and Development*, 19(2), 137-153.
- Barr, R.B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Benjamin, J. (2000). The Scholarship of Teaching in teams: what does it look like in practice? *Higher Education Research and Development*, 19(2), 191-204.
- Bolívar, A., & Caballero Rodríguez, K. (2008). Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(8). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2276Bolivar.pdf>
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered*. Washington, DC: The Carnie Foundation.
- Brew, A. (2003). Teaching and research: new relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 22(1), 3-18.
- Brookfield, S. (2006). *The skillful teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chocarro De Luis, E., González-Torres, M.C., & Sobrino Morrás, A. (2011). *Aprendizaje y enseñanza en el Siglo XXI: pautas para el desarrollo profesional del profesorado*. Pamplona: Ediciones Eunete.
- Cranton, P. (2011). A Transformative perspective on the Scholarship of Teaching and Learning. *Higher Education Research and Development*, 30 (1), 75-86.
- Crowe, A. R., & Berry, A. (2007). Teaching perspective teachers about learning to think like a teacher: articulating our principles of practice. En T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a pedagogy of teacher education. Values, relationships and practices* (pp. 31-44). New York: Routledge.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). (Eds.) *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- De La Cruz Tomé, M.A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- Feiman, N.S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teacher College Record*, 103(6), 1013-1055.



- Greenhow, C., Robeline, B., & Hughes, J.E. (2009). Learning, Teaching and Scholarship in a Digital Age. *Educational Research*, 38 (1), 246-259.
- Healey, M. (2000). Developing the Scholarship of Teaching in Higher Education: a discipline based-approach. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 169-189.
- Kane, R. (2002). How we teach the teachers: new ways to theorize practice and practise theory. *Prospect*, 32(3), 347.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, 47, 283-310.
- Kinchin, I.M., Lygo-Baker, S., & Hay, D. B. (2008). Universities as centres of non-learning. *Studies in Higher Education*, 33(1), 89-103.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71.
- Korthagen, F., & Verkuyl, H. (2007). Do you encounter your student or yourself? The search for inspiration as an essential component of teacher education. En T. Russell & J. Loughran (Eds.), *Enacting a pedagogy of teacher education. Values, relationship and practices* (pp. 106-123). New York: Routledge.
- Kreber, C. (2000). How university teaching award winners conceptualise academic work: Some further thoughts on the meaning of scholarship. *Teaching in Higher Education*, 5(1), 61-78.
- Kreber, C. (2002). Controversy and consensus on the scholarship of teaching. *Studies in Higher Education*, 27(2), 151-167.
- 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. (2005). Reflection on teaching and the Scholarship of teaching: focus on science instructors. *Higher Education*, 50(2), 523-359.
- Kreber, C. (2007). What's it really all about? The scholarship of teaching and learning as an authentic practice. *International Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1).
- Kreber, C. (2013). The transformative potencial of Scholarship of Teaching. *Teaching and Learning Inquiry*, 1 (1), 5-18.
- Kreber, C. & Cranton, P. (2000). Exploring the scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476-495.
- Little, J.W. (2003). Inside teacher community. Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105(6), 913-945.
- Loughran, J. (2007). Enacting a pedagogy of teacher education. En T. Russell y J. Loughran (Eds.), *Enacting a pedagogy of teacher education. Values, relationships and practices*, (pp. 1-16). New York: Routledge,.
- Loughran, J., Hamilton, Laboskey, V., & Rusell, T. (2002). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Boston: Kluwer Academic.
- Loughran, J., & Rusell, T. (2002). *Improving teacher education self-study*. New York: Routledge.
- Lueddeke, G. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: a study of disciplinary variation and teaching-scholarship. *Studies in Higher Education*, 28(2), 213-228.
- Martin, E., & Ransden, P. (2000). Introduction. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 133-135.
- Mccombs, B. (2003). Defining tools for teacher reflection: The Assessment of Learner-Centered Practices (ALCP). Comunicación presentada en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.



- Monereo, C. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teachers College Record*, 106(9), 1825-1853.
- Salomon, G. (1992). The changing role of the teacher: from information transmitter to orchestrator of learning. En K. Oser, A. Dick & J.L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching* (pp. 35-49). San Francisco: Jossey Bass.
- Shulman, L.S. (2000). From Minsk to Pinsk: why a scholarship of teaching and learning? *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 48-53.
- Shulman, L.S., & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching: A model. *Higher Education Research and Development*, 19, 155-168,
- Trigwell, K., & Shale, S. (2004). Student learning and the Scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, 29(4), 523-536.
- Vardi, I., & Quin, R. (2011). Promotin and the Scholarship of Teaching and Learning. *Higher Education Research and Development*, 30 (1), 39-49.

## Autores

### Edurne Chocarro de Luis

Realizó su tesis doctoral en el Dpto, de Educación de la Universidad de Navarra y obtuvo el Premio Extraordinario de Doctorado (2010). Actualmente trabaja en el Departamento de Educación de la Universidad de la Rioja en el área de Didáctica y Organización Escolar. En relación a su investigación sobre formación docente, tiene diversas publicaciones en forma de comunicaciones, artículos y capítulos de libros

### Ángel Sobrino Morrás

Es profesor Titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. En la actualidad es profesor en el los grados de Magisterio en la Universidad de Navarra y director del Máster de Formación del Profesorado en la misma universidad. Ha participado en proyectos relacionados de investigación relacionados con la formación de los profesores y ha publicado numerosos artículos de impacto al respecto

### María del Carmen González-Torres

Es Profesora Titular de Psicología del Desarrollo y de la Educación del Dpto. de Educación en la Universidad de Navarra donde ha impartido Psicología Educativa y materias afines en las licenciaturas de Pedagogía y actualmente en los grados de Magisterio. Ha participado en numerosos proyectos interdisciplinares de investigación y tiene numerosas publicaciones relacionadas con su área de estudio