

Vol. 2 (noviembre – 2017)
ISSN 0719-742X E-ISSN 0719-7624
Fechas de recepción: 29/09/2017
Fecha aceptación: 01/11/2017

Docencia e investigación en la universidad: de una relación problemática a una productiva

Antonio Bolívar Botía *Universidad de Granada, España*
abolivar@ugr.es
<https://orcid.org/0000-0001-8818-5799>

Cómo citar este artículo: Bolívar, A. (2017). Docencia e investigación en la universidad: de una relación problemática a una productiva. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES*, 2, p.p. 11-33. Issn 0719-742X.; E-Issn: 0719-7624

Resumen

La enseñanza y la investigación universitarias se han convertido en dos tareas contrapuestas, primando la investigación. Es necesario ir más allá del viejo debate “enseñanza versus investigación” para situar productivamente de qué modo pueden ser complementarias. El marco del Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) representa una nueva agenda sobre calidad de la enseñanza y el aprendizaje en educación superior a nivel internacional. La SoTL es una forma de promover la enseñanza universitaria y situarla al mismo nivel que la investigación. Implica el estudio sistemático de la enseñanza, el aprendizaje y el intercambio público y la revisión de dicho trabajo a través de presentaciones o publicaciones. En este artículo situamos el marco organizativo necesario para que ello sea posible (Comunidades Profesionales de Aprendizaje), así como dos modos específicos actuales de realizarlo (estudio de la clase, visitas de clase).

Palabras clave: investigación, docencia, excelencia en la enseñanza, Comunidades Profesionales de Aprendizaje, estudio de la clase, visitas del aula.

AbstrAct.

Teaching and research have become the University in two opposing tasks, emphasizing research. It is necessary to move beyond the tired old “teaching versus research” debate, to productively situate how they can be complementary. The framework of the “Scholarship of Teaching and Learning” represents the new agenda about quality of teaching and learning at the international level in Higher Education. The SoTL is a way to promote the university teaching and to situate it at same level that the the research. Involves systematic study of teaching and/or learning and the public sharing and review of such work through presentations or publications. In this article we place the organizational framework necessary to make it possible (Professional Learning Communities), as well as two specific current ways of doing it (Lesson Study and Instructional Rounds).

Keywords: Research, Teaching, Scholarship of Teaching and Learning, Professional Learning Communities, Lesson Study, Instructional Rounds.

Agencias de evaluación universitaria y de promoción académica del profesorado a nivel globalizado, en todos los países (CNA en Chile o ANECA en España) aunque con sus matices diferenciales, están tendiendo a sobrevalorar la investigación, minusvalorando la docencia, aun cuando estamos en universidades cuya principal misión es formar a profesionales competentes. Esto, a su vez, está provocando que los docentes universitarios tiendan a desarrollar una identidad profesional primariamente como investigadores, en segundo orden como docentes. Queremos en este artículo rediseñar cómo, en lugar de este desajuste, puede establecerse una relación productiva entre docencia e investigación.

La universidad, en general y en todo el mundo, ha ido desviando su objetivo prioritario, que históricamente fue la formación de estudiantes, a otro tipo de fines más ligados a la preocupación por ser líderes en investigación, por tener una presencia social y cultural en el entorno y por poseer capacidad de influencia política (Zabalza, 2009). Este cambio de orientación queda reflejado en los propios sistemas de evaluación, tanto para el acceso y la promoción como para la incentivación de la actividad docente e investigadora. El análisis de dichos sistemas permite ¹⁵ comprender cómo se ha ido transformando la profesión y cuáles son las características que hoy definen el perfil profesional del profesorado universitario (Zabalza, 2002; Caballero, 2009; Harland, 2017).

El valor diferenciado que se otorga a la docencia y a la investigación crea un desequilibrio en la identidad profesional que, sin duda, tiene consecuencias en la calidad de la enseñanza (Caballero y Bolívar, 2015). Los sistemas de evaluación promovidos por las administraciones en las instituciones universitarias, en un movimiento global aunque con

matices diferenciales, influyen en la trayectoria profesional del profesorado, haciendo que este, obviamente, concentre sus esfuerzos en aquellas actividades que van a ser valoradas, reconocidas y recompensadas.

Este desequilibrio entre docencia e investigación también se ve reflejado en la formación, uno de los factores más importantes que inciden en el desarrollo profesional. Esta se ve dirigida hacia el desarrollo de competencias en investigación y no de competencias docentes. Aunque en los últimos años las propias universidades han puesto en marcha planes formativos centrados en el desarrollo de la enseñanza, estos no son requisito de obligado cumplimiento para ejercer la actividad docente.

Como señala Zabalza: ¿Será preciso formarse como docente para poder ejercer la docencia? Así parece entenderse en todos los niveles de la enseñanza. Excepto en la universidad (2009, p. 74).

El prestigio e incentivo de la labor investigadora actual está muy por encima del valor que se concede a la docencia, mientras los nuevos cambios políticos acaecidos en España apuntan incluso más en esa dirección. Así, el profesorado con una larga carrera investigadora tendrá un mayor reconocimiento y prestigio profesional que aquel que ha realizado una labor docente de calidad. Esto deriva en una mayor motivación del profesorado por aumentar su experiencia investigadora, y en una mayor desidia cuando se trata de afrontar la “carga” docente (como se suele decir en España), considerando que “la docencia roba tiempo a la investigación”, algo que Harland (2017) critica.

El marco del Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), desarrollado por Boyer (1990) y Shulman (2004), posibilita tomar la docencia como investigación, como una dimensión propia del *scholar*. La enseñanza, dentro del trabajo académico, se sitúa al mismo nivel y metodología que la actividad investigadora. Ambas demandan un conjunto similar de actividades de diseño, acción, evaluación, análisis, reflexión y, muy especialmente, ser sometidas al escrutinio público de los pares o colegas. Si queremos que ambas tengan el mismo estatus, también la docencia ha de ser sometida a la revisión por nuestra “pares” o colegas, como es aceptado en los trabajos académicos. Este marco se ha visto, actualmente, potenciado en una propuesta de marco organizativo que lo hace posible: hacer de las instituciones de enseñanza unas Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Professional Learning Communities), y dos modos específicos de realización: la metodología de Lesson Study, de origen asiático; y las Instruccionales Rounds propuestas por Elmore *et al.* (2009). La primera de ellas constituye una plataforma conceptual potente para transformar la docencia universitaria, de la que queremos dar cuenta en este trabajo.

1. La problemática conjunción entre docencia e investigación

La *identidad profesional* del profesorado universitario es *dual* (docencia e investigación), algo que no deja de ser fuente de problemas. Se ha convertido en un cierto lema indiscutido que una buena enseñanza se sostiene en una buena investigación, o, en términos radicales, que el mejor docente es, al tiempo, un buen investigador. Este supuesto, creemos con otros, ha de ser, cuando menos, cuestionado en su generalización.

Como señala Zabalza:

La idea, no más cierta por extendida que esté, de que la inversión en investigación acaba rentabilizándose en la mejora de la docencia es atractiva y seductora pero no se corresponde con lo que sucede habitualmente. Los profesores solemos vivir el esfuerzo y dedicación a la investigación como algo distinto y, a veces contrapuesto, a las exigencias de la docencia (2002, p. 121).

Ser buen docente universitario es estar al día de aquello que enseña (porque estudia, conoce o trabaja habitualmente, no tanto porque investiga) y saber hacerlo accesible en modos didácticos y motivadores para los alumnos. El dominio de contenidos le permite organizarlos en “configuraciones didácticas” propias, llevando a los alumnos a aprender dichos contenidos, estrategias y procedimientos propios del campo que enseña. Además, como actividad interactiva, el docente ha de conocer las características y disposiciones de sus alumnos, que posibiliten que la enseñanza conecte y potencie los conocimientos de los estudiantes. Y es que, en efecto, “la profesionalidad docente no solo trasciende los contenidos disciplinares porque implica un tipo de competencias que tienen que ver con su conversión y manejo como contenidos de aprendizaje. A ello se añade, además, la condición de que se trata de un proceso que tiene un propósito formativo” (Zabalza, 2002, p. 115).

Ser un buen docente, como se suele vivenciar en la práctica, es distinto de ser un buen investigador; es más, los mejores investigadores no suelen ser los mejores docentes. Se da, pues, una relación, en principio, asimétrica entre enseñanza e investigación. Si investigar puede no estar reñido o cabe tenga algún tipo de transferencia con la enseñanza, esta última repercute escasamente en beneficio de la investigación. No obstante, las relaciones entre docencia e investigación pueden ser múltiples, dependiendo, en último extremo, de variables moduladoras intervinientes, en gran medida, contextuales (Sancho Gil, 2001).

La tarea fundamental del profesorado universitario debía ser la docencia. En la práctica, en los últimos años, con las agencias de evaluación, en las que se evalúa sobre todo la productividad a partir de los productos públicos, como publicaciones, la docencia ha

pasado a un segundo lugar entre las prioridades institucionales y las de los propios profesores. Creo que ahora tenemos el reto y la responsabilidad de reivindicar la docencia como tarea fundamental del profesorado universitario, que requiere de una dedicación, conocimiento (contenidos y metodologías didácticas) y habilidades específicas, que no vienen dadas por el propio ejercicio. Conocer bien la materia puede ser una condición necesaria para enseñar bien, pero no es suficiente.

Hattie y Marsh (1996), en una buena revisión a través de un estudio realizado sobre la relación existente entre investigación y docencia, concluyeron que no existe una relación significativa entre productividad en la investigación y eficacia en la enseñanza. Esto quiere decir que los buenos investigadores no tienen ni más ni menos posibilidades de ser mejores profesores que aquellos cuya investigación es más pobre. Ante estos resultados, la propuesta de los autores es que las universidades se planteen como uno de sus objetivos principales la mejora de la conexión entre investigación y enseñanza. Se trata de potenciar la unión entre ambas a través de la incentivación no solo de la investigación o de la enseñanza como actividades separadas e independientes, sino que se ha de recompensar la adecuada integración entre ambas.

Un conjunto de creencias o “mitos” ha llevado a mantener una relación superficial o equivocada de las relaciones entre docencia e investigación que, como presuposiciones colectivas, impiden una reflexión crítica. Mark Hughes (2008) identifica cinco mitos: beneficio mutuo entre la investigación y la docencia, relación generalizable y estática, separar el saber de la docencia y la investigación, superioridad del profesorinvestigador, estudio desinteresado de la relación entre investigación y docencia. Sorprende, al respecto, la escasez de trabajos empíricos en que sostener cada uno de estos mitos, siendo, las creencias, más fuertes que sus pruebas reales. Por ejemplo, como hemos señalado antes, no está probado (más bien lo contrario) que haya una correlación importante entre productividad de la investigación y eficacia de la docencia.

De hecho, no debiera generalizarse acerca de las relaciones entre docencia e investigación. Ni las relaciones son estables, ni iguales en todas las disciplinas y departamentos. Las relaciones son heterogéneas en diferentes ámbitos disciplinares como en distintas instituciones. Tampoco el saber existe como una entidad previa y separada de la docencia y la investigación. Por otro lado, pareciera que es un docente de superior categoría aquel que basa su docencia en su propia investigación. Pero, como hemos señalado, ni los buenos investigadores son, a menudo, buenos docentes, ni estos últimos necesariamente son buenos investigadores. Además, depende de las disciplinas y niveles de enseñanza universitaria para que esta relación sea productiva. Por lo demás, no es algo desinteresado: si los profesores-investigadores son superiores, los incentivos económicos y la promoción en la carrera deben dirigirse a la investigación.

2. Una nueva agenda

En 1990, Ernest Boyer publica su conocido informe “Scholarship re-considered: priorities of the professoriate” para la Carnegie Foundation, que trata de poner fin a la errónea polaridad entre enseñanza e investigación en la academia para reafirmar que el profesorado universitario asume (“profesa”) la responsabilidad de dar a su enseñanza también un sentido académico. Así, desde las primeras páginas, afirma:

Creemos que ha llegado el tiempo de ir más allá del viejo y aburrido debate “enseñanza vs. investigación” y dar al término familiar y honorable de “scholarship” un significado amplio y más general, uno capaz de cubrir legítimamente todo el campo del trabajo académico. Seguramente, “scholarship” significa compromiso en investigación original. Pero el trabajo de un profesor universitario también significa retroceder de una investigación, observar las conexiones, construir puentes entre teoría y práctica, y comunicar efectivamente el conocimiento a los estudiantes (1990, p. 16).

Por ello, propone que la enseñanza sea, al igual que la investigación, considerada una actividad académica. Así, afirma que “superando el viejo debate entre enseñanza e investigación, aporta un significado más amplio y honorable” (p. 16), pues incluye cuatro dimensiones distintivas e interrelacionadas: investigación, integración, aplicación y enseñanza.

La buena enseñanza universitaria debe estar guiada por los mismos hábitos y prácticas que caracterizan a los otros tipos de trabajo académico. Actualmente, tras el impulso dado por Shulman en la Carnegie Foundation a través de la CASTL (Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning), ha llegado a constituirse en un amplio movimiento de renovación de la educación superior (Scholarship of Teaching and Learning), extendido a las universidades de todo el mundo que, además, están empleando las nuevas tecnologías para hacer visible el trabajo intelectual sobre la enseñanza (Knowledge Media Laboratory de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching; el Visible Knowledge Project que dirige Randy Bass en el Center for New Designs in Learning and Scholarship en la Universidad de Georgetown; y el Peer Review of Teaching Project de la Universidad de Nebraska).

El Report Boyer abre una *nueva agenda* de investigación a nivel internacional sobre la calidad de la enseñanza y del aprendizaje universitarios en el marco del *the scholarship of teaching*. Si hasta entonces el *scholarship* se refería únicamente a la labor investigadora del profesorado, Boyer destaca que el su carácter académico está implícito en cualquiera de las funciones que ha de desempeñar el profesorado universitario, incluida la enseñanza. Un profesor universitario no es académico o erudito por las investigaciones que realiza, debe serlo también por el conjunto de funciones que

desempeña. Este enfoque permite situar debidamente, como ha destacado un gran continuador de la obra de Boyer en la Fundación Carnegie (Shulman, 2004), dentro del trabajo académico (y no solo como un asunto pedagógico o didáctico) que la enseñanza está “centrada en el aprendizaje del estudiante”.

Si la primera responsabilidad de las universidades es la docencia, se trata de cómo potenciar la docencia, no tanto quitando una parcela a la tarea investigadora para invertirla en la docencia, sino, más radicalmente, considerando la enseñanza como *scholarship*, es decir como una actividad propia del académico, tal y como lo es la investigación. La actividad de la enseñanza debe sustentarse en procesos de investigación-acción que lleven al docente a reflexionar sobre su actuación y le permitan construir nuevo conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Aparte de otros factores, el auténtico cambio cultural es que la enseñanza y la investigación formen parte de una misma tarea y estándares. El profesor universitario es un *scholar* tanto de la investigación como de la enseñanza. La enseñanza se debe situar dentro del trabajo académico, al mismo nivel y metodología que la actividad investigadora. Contenido y didáctica no pueden ser campos separados o aditivos. Al contrario, debe formar parte del propio trabajo en una disciplina. Ambas demandan un conjunto similar de actividades de diseño, acción, evaluación, análisis y reflexión y, muy especialmente, ser sometidas al escrutinio público de los colegas. Una enseñanza entendida como investigación (*scholarship of teaching*) apuesta por la necesidad de investigar la enseñanza como requisito indispensable para promover la calidad de la docencia.

La enseñanza, como la investigación, debía reunir un conjunto de caracteres: objeto de investigación, pública, sometida a la crítica y evaluación, y compartida o intercambiada en una especie de comunidad profesional de aprendizaje. La integridad del profesor universitario incluye, pues, la revisión y mejora de su enseñanza por el impacto que su trabajo, en esta dimensión, tiene sobre los estudiantes. En el fondo, como ha dicho Shulman, ser profesor supone tomarse seriamente el aprendizaje de los alumnos aprendices, mientras que considerar la docencia como un *scholarship* supone dotarla de la importancia y reconocimiento que le corresponde en las tareas universitarias.

La enseñanza universitaria no puede seguir recluida a la privacidad del aula, sin ser sometida, al igual que la investigación, al escrutinio público de sus pares (Hacht *et al.*, 2005). Como académicos, el proceso de la enseñanza también debe jugarse en la *arena pública*. Es decir, deben ser visibles y transparentes los procesos y resultados de las actividades que se desarrollan. Según Shulman (1998), para que una actividad de enseñanza sea académica o erudita, es necesario que, además de ejercer una docencia de calidad, se cumplan los siguientes criterios:

Para que una actividad pueda ser considerada como “scholarship”, debería poseer al menos tres características fundamentales: ser pública; susceptible de revisión crítica y evaluación; y ser accesible para el intercambio y uso por otros miembros de la propia comunidad universitaria (p. 5).

El trabajo debe hacerse público, no permanecer en el ámbito privado; a su vez, debe ser objeto de crítica y revisión por la comunidad universitaria; y, por último, debe ser utilizado y reconstruido por otros. No obstante, como señala Shulman, esta no tiene que ser alcanzada exclusivamente a través de publicaciones, sino que existen diferentes formas de hacer el trabajo público, en una comunidad profesional. Hacer visible la investigación en la enseñanza puede realizarse a través de la presentación de publicaciones sobre los hallazgos obtenidos y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o de difusión de recursos materiales creativos que fomenten el aprendizaje en el aula.

De este modo, al igual que la investigación, la enseñanza ha de hacerse visible o pública como una “propiedad comunitaria” (*community property*, lo llama Shulman, 2004). Considera, este autor, que la enseñanza es una actividad que tiende a ser reservada, limitada exclusivamente al docente y a los alumnos a los que va dirigida, raramente evaluada por los pares. En su lugar, desde una perspectiva comunitaria, ha de ser sometida al análisis y comentario de una apropiada comunidad de compañeros, en analogía con los procesos de revisión por pares y calidad de los productos de la investigación. De este modo, una comunidad académica que está comprometida con su trabajo académico, trata su trabajo como un acontecimiento público, sometido al escrutinio de los colegas. En tercer lugar, el trabajo académico docente ha de ser intercambiado, de manera que otros tengan posibilidad de aprender y los propios concernidos de ellos.

De este modo, el saber académico de la docencia significa que llega a ser público, sometido a la revisión y crítica por los miembros de la propia comunidad, y que pueda contribuir a su desarrollo por el uso e intercambio que pueden hacer. Al hacerlo visible, contribuimos a incrementar el conocimiento base sobre la enseñanza y el aprendizaje. Esto último, actualmente, puede ser facilitado por las nuevas tecnologías de la información y la documentación. El modelo de *scholarship of teaching* ofrece un marco para hacer transparente o visible el proceso de hacer el aprendizaje posible. El *scholarship of teaching and learning* es:

(...) una invitación a tomar la enseñanza como una forma de investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes, a compartir con los colegas los resultados de dicha investigación, y a criticar y construir otras formas de trabajo (Huber y Morreale, 2002, p. 16).

Por su parte, Schön (1995, p. 31) destaca que “si la enseñanza está siendo vista como una forma de scholarship, entonces la práctica de la enseñanza debe ser vista como fuente de nuevo conocimiento”. La actividad de la enseñanza debe sustentarse en procesos de investigación que lleven al docente a reflexionar sobre su actuación y le permitan construir nuevo conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje.

3. Conjugar docencia e investigación: hacer de la enseñanza una investigación

Convertirse en un profesor cualificado requiere poseer no solo conocimientos sobre una disciplina concreta y habilidades de interacción con los estudiantes, sino que implica, además, desarrollar competencias profesionales (en este caso, docentes), que, como en otras profesiones, pueden conseguirse únicamente a través de procesos de formación especializados. Es un cierto escándalo que mientras la investigación precisa de un largo período de iniciación para conseguir un cierto grado de “experticia”, para la enseñanza, en gran parte de las universidades, no se precisa nada.

He aquí la controversia entre el denominado conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico (*Pedagogical Content Knowledge*), términos empleados por Shulman (1987) para definir parte del desarrollo del conocimiento básico de la enseñanza. Mientras el primero hace referencia al conjunto de conocimientos adquiridos por el profesor con respecto a los contenidos científicos de la disciplina que imparte, el segundo se refiere a la capacidad o habilidad del profesor para enseñar. En este último, cabe matizar la diferencia entre conocimiento pedagógico general, que sería el conjunto de conocimientos y habilidades generales acerca de la enseñanza, y el conocimiento didáctico del contenido, que hace énfasis en la característica diferencial que marca la enseñanza de una disciplina con respecto a las otras. El buen docente realiza una transformación (*transposición didáctica*) de dichos conocimientos especializados en función del alumnado, dando lugar al *conocimiento didáctico del contenido* (Bolívar, 2005).

De esta manera, llegamos a la necesidad de integrar y desarrollar en la profesión docente mediante el término *Scholarship of Teaching* (investigación, integración y aplicación en la enseñanza). Este concepto (Boyer, 1990) se define teniendo en cuenta una serie de aspectos y condiciones: por un lado, es el proceso comunicativo mediante el cual los docentes promueven el aprendizaje de nuevos conocimientos por parte del alumnado. Para ello, el proceso de enseñanza requiere una cuidadosa planificación, puesta en práctica y evaluación de cada uno de los aspectos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. La enseñanza ha de ir dirigida al aprendizaje activo y efectivo del alumnado, por tanto, se han de poner en marcha mecanismos que promuevan el desarrollo de habilidades que les permitan aprender de manera autónoma durante toda la vida. Por

otro lado, además de concebir la enseñanza como una actividad orientada al aprendizaje de los estudiantes, para alcanzar el grado de *scholarship* debe estar apoyada por procesos de investigación que generen el intercambio de experiencias y resultados con otros miembros de la comunidad universitaria; debe dar lugar a la integración del conocimiento didáctico derivado de diferentes disciplinas; mientras que los hallazgos y avances deben ser aplicados en el aula.

Este concepto, ampliado posteriormente por Shulman (1998) como *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* (de la enseñanza y del aprendizaje), se distingue de la excelencia en la enseñanza por reunir las siguientes condiciones:

1. El trabajo debe hacerse público y no permanecer en lo privado; hablaríamos pues de una enseñanza visible que abra las puertas del aula al exterior (Bolívar y Caballero, 2008). Como señalan Hutching *et al.* (2011: 11):
2. La dimensión pública del trabajo docente conduce a compartir las ideas pedagógicas y aprender de los otros. Esto da lugar en los campus a espacios de intercambio y de aprendizaje de las mejores metodologías.
3. Tomar la enseñanza como una actividad académica requiere una indagación disciplinada y sistemática. Como docente, invierte tiempo en aprender y en modificar su enseñanza. Las estrategias pueden ser muy diversas, como estudios de caso, portafolios, invitar a un colega a observar la clase, grabación por video, grupos de aprendizaje colaborativo, etcétera.
4. El trabajo debe ser susceptible de revisión y crítica por la comunidad universitaria. La enseñanza debe orientarse hacia los estudiantes y su aprendizaje, mientras que sus resultados deben publicarse a través de mecanismos de revisión por pares. Sus resultados deben poder ser utilizados y reconstruidos por otros.

De este modo, entendida la enseñanza como disciplina y tarea propia del *scholar*, se abrirían nuevos caminos hacia la reconceptualización y reconocimiento de esta función como una actividad profesional que requiere algo más que conocimiento de la materia y habilidades personales. En esta línea, los trabajos de Kreber (2002, 2003, 2005) se dirigen a esclarecer la diferencia entre *scholarship of teaching*, excelencia en la enseñanza y enseñanza experta, aprendizaje en su disciplina, y someterse a revisión por parte de la comunidad. Para esta autora, la excelencia en la enseñanza se basa en el conocimiento que los profesores construyen como resultado de su experiencia personal como docentes. La enseñanza experta implica la puesta en marcha de procesos de reflexión o aprendizaje autorregulado sobre el conocimiento declarativo y procedimental que el docente tiene sobre la enseñanza, el aprendizaje y la propia disciplina. Finalmente, el *scholarship of teaching* abarca los rasgos esenciales de la enseñanza excelente y experta, pero va más allá, en la medida que supone compartir con la comunidad universitaria los nuevos hallazgos para avanzar en el conocimiento de la enseñanza y el

aprendizaje en su disciplina, en un camino que puede ser continuamente revisado por sus iguales.

Una enseñanza que, además de excelente (*scholarly teaching*), sea *scholarship of teaching*, como hemos resaltado en otro lugar (Bolívar y Caballero, 2008), se ve guiada por procesos de investigación en la práctica, orientados a entender cómo aprenden los estudiantes y cómo influye la docencia en dichos aprendizajes. Trigwell y otros (2000) consideran que el *scholarship of teaching* puede ser descrito en torno a cuatro dimensiones:

- *Información*: hace referencia a las fuentes utilizadas por el docente para conocer más sobre la enseñanza, el aprendizaje y la propia disciplina.
- *Reflexión*: supone un análisis de la propia práctica como docente y del aprendizaje de los estudiantes en el contexto de la disciplina.
- *Comunicación*: implica la difusión de los conocimientos teóricos y prácticos sobre la enseñanza y el aprendizaje en general, y sobre la enseñanza y el aprendizaje dentro de la propia disciplina en particular, con el objetivo de que puedan ser revisados por la comunidad universitaria.
- *Concepción de la enseñanza y el aprendizaje*: el docente ha de enfocar su actividad hacia la mejora de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, Weston y McAlpine (2001) establecen tres fases para el desarrollo del SoTL:

1. *Primera fase: Desarrollo de la propia enseñanza*. Supone la asistencia regular a actividades para mejorar la docencia, la dedicación a la innovación en la enseñanza, la reflexión sobre la propia práctica de la enseñanza, etcétera. Los docentes que se encuentran en esta fase están preocupados por el perfeccionamiento de su enseñanza y se considera que son profesores excelentes; no obstante, muchos docentes que se encuentran a esta fase nunca llegan a alcanzar la siguiente fase.
2. *Segunda fase: Diálogo con los colegas sobre la enseñanza y el aprendizaje*. En esta fase los docentes van más allá de la reflexión y se comprometen con los colegas en la reconstrucción más compleja de una comprensión del conocimiento didáctico del contenido dentro de su disciplina y, a su vez, se preocupan por reforzar su conocimiento más genérico sobre la enseñanza a través de otras disciplinas.
3. *Tercera fase: Desarrollo superior de la enseñanza*. Los profesores que se encuentran en esta fase no solo publican sobre la enseñanza, sino que llevan a cabo investigaciones sobre ella, ejercen de mentores de otros colegas y poseen iniciativa y liderazgo.

Hutchings y Shulman (1999) señalan que no basta con que la enseñanza sea buena o excelente, o que las prácticas docentes sean revisadas para obtener información; además debe estar informada por las últimas ideas sobre la enseñanza en ese ámbito y

reflexionada por la revisión por compañeros de modo colaborativo, abierta a la crítica y a la comunicación, en una especie de “propiedad de la comunidad”:

Un saber académico de la enseñanza implica que da cuentas públicas de algunos o todas las dimensiones de la enseñanza (metas, diseño, realización, resultados y análisis), en formas que sean susceptibles a la revisión crítica por pares del profesor y puede ser susceptible de emplearse de modo útil en el trabajo futuro de los miembros de esa misma comunidad (p. 13).

Además, el *scholarship* de la enseñanza implica indagar y cuestionarse sobre aspectos del aprendizaje de los estudiantes, es decir, no solo sobre la práctica docente sino sobre el carácter y profundidad del aprendizaje de los estudiantes que resulta (o no) de dicha práctica. En este sentido, no es sinónimo de *enseñanza excelente*, dado que investiga de modo sistemático cuestiones relativas al aprendizaje de los estudiantes (condiciones en que ocurre, lo que lo hace atractivo, profundo o relevante) y lo hace no solo para mejorar su propia clase sino para avanzar en la práctica misma. No se presupone que todo profesor universitario (incluidos los profesores excelentes) hace o debe hacer, sino que tiene oportunidad de hacer si quiere. Este saber académico de la enseñanza es, sin embargo, una condición (que puede estar ausente) para la enseñanza excelente. Es el mecanismo mediante el cual la profesión misma de la enseñanza avanza.

Esta forma de integración de la docencia y la investigación no solo ayudaría a eliminar concepciones tradicionales sobre la docencia, sino que, además, rompería el desequilibrio que en los últimos años se ha ²⁷ producido entre ambas. El asunto es cómo puede la enseñanza universitaria encontrar un lugar correcto y dignificado en el contexto de la investigación (Hatch *et al.*, 2005). Solo cuando llega a ser, paralelamente, una *prioridad institucional*, creando órganos e incentivos que contribuyan a incrementar el saber académico sobre la enseñanza y el aprendizaje. Diversas universidades están constituyendo *institutos de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje*, que contribuyan decididamente al intercambio y desarrollo del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje universitario. La Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching está impulsando un amplio movimiento de renovación de la educación superior, habiéndose creado en muchas universidades instituciones para impulsar dichos esfuerzos y reconociendo a su profesorado la investigación que realizan en su docencia.

Las ventajas del enfoque son indudables, la didáctica no es algo añadido a los contenidos, tampoco cosa de los “pedagogos”, por el contrario y como debiera ser obvio, debe formar una dimensión del trabajo como profesor universitario (docente e investigador). Este, además, encara la enseñanza como lo hace con la investigación, respondiendo a sus mismos parámetros o estándares. Hacer de la enseñanza un trabajo académico (*scholarship*) implica algo más que una docencia de calidad; va más allá de

la experiencia y del compromiso con la mejora de la enseñanza a través de procesos de reflexión internos o de formación externos. Supone la investigación e innovación continua de la docencia que, a su vez, debe ir necesariamente unida a la difusión y debate de los resultados obtenidos, con el fin de que la comunidad universitaria pueda beneficiarse de los hallazgos, reconstruirlos y ampliarlos en su propia práctica.

4. Visibilizar y compartir la enseñanza a través de Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Una de las mayores innovaciones docentes en educación superior se dirige a superar la privacidad e individualismo en la enseñanza universitaria mediante nuevas formas de relación y colaboración que configuren una *cultura docente de aprendizaje compartido*, entre colegas del mismo ámbito de acción docente (mismo grupo, materia, departamento o facultad). En efecto, reconstruir la docencia universitaria como espacio de trabajo compartido representa un cambio fundamental del trabajo docente, al configurar contextos donde el profesorado pueda innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos. En los términos de Hargreaves y Fullan (2014), el capital profesional (individual y de la institución) se incrementa cuando aumenta el “capital social” (relaciones interprofesionales). En este sentido, Wei, Darling-Hammond *et al.* (2009) afirman que para que el desarrollo profesional del profesorado sea exitoso, se deben implementar programas de formación ligados a la práctica y, además, fomentar las relaciones colaborativas entre el profesorado. Configurar la docencia universitaria con estructuras de aprendizaje colaborativo ayuda al profesorado a desarrollar un compromiso y responsabilidad por el progreso académico de los estudiantes (Chong y Kong, 2012).

Es difícil plantear estrategias de enseñanza innovadoras que tengan un impacto en el aprendizaje de los estudiantes en solitario. Por eso Shulman (2004) propuso tomar la enseñanza como una investigación entre colegas, que hacen visible su enseñanza. Planteamos la necesidad de aunar la visibilidad en la enseñanza, es decir, la apertura de las aulas al resto de colegas (Bolívar y Caballero, 2008), con el trabajo colaborativo del profesorado a través de configurar los contextos de trabajo como comunidades profesionales. De este modo, para mejorar la docencia universitaria, la “enseñanza como investigación” de Shulman, la inscribimos en un contexto organizativo de realización como son las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, con dos formas prácticas de revisión “clínica” por colegas o pares, ya sea en la forma de *Lesson Study* como en la de *Instructional Rounds* de Elmore y cols. (City, Elmore *et al.*, 2009). De este modo, vinculamos varias tradiciones actuales relevantes: aprendizaje reflexivo en colaboración, visibilidad de la práctica, revisión clínica por colegas y análisis de la práctica docente en el aula. Tanto las *Professional Learning Communities* (Stoll y Louis, 2007), como las *Lesson Study* (Bocala, 2015), originarias de ámbitos no universitarios, pueden aplicarse productivamente en la educación superior, como estrategias basadas en la investigación

sobre la propia práctica. No basta para asegurarla situar la “enseñanza como investigación” en la base moral de la profesión docente (Shulman, 2011), sino generar estructuras en las que sea forzado que así sea. Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje contribuyen a dicho propósito.

4.1. Hacer de la unidad de trabajo una Comunidad Profesional

Configurar las instituciones universitarias como *organizaciones que aprenden, abiertas al aprendizaje*, exige cambios y procesos organizativos que la posibiliten. Como siempre, cambiar las prácticas habituales, que forman parte de la cultura establecida, no depende de predicarlo, sino de transformar los contextos que sostienen los modos que queremos cambiar. Se trata de organizar la docencia y los espacios de interrelación profesional de modo que sea forzado trabajar en colaboración. Como decíamos en otro lugar (Bolívar, 2014, p. 34): “si queremos nuevas prácticas docentes y patrones de relaciones entre los profesores, esto conduce paralelamente a la reestructuración de los contextos organizativos en que trabajan”.

La propuesta actual más sólida y coherente es hacer de las unidades docentes una Comunidad de Aprendizaje Profesional (*Professional Learning Community*). Como Comunidad Profesional incluye procesos de compartir las prácticas docentes, reflexionar críticamente sobre los efectos del trabajo, diálogo abierto sobre las estrategias más adecuadas, desarrollo de interdependencia profesional en lugar del solipsismo, reflexión compartida e intercambio de prácticas docentes, toma de decisiones democráticas. Estimamos que la propuesta de Scholarship of Teaching and Learning, si queremos que sea un cambio sostenido, se ha de ¿? Comunidad de Práctica o Aprendizaje en que trabaja. Así lo entendió, de hecho, Shulman (2004) al caracterizar la enseñanza universitaria como una “propiedad comunitaria”.

Configurar la unidad de trabajo como una Comunidad Profesional proporciona, entre otros beneficios, oportunidades para que los docentes puedan innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos, establecer una práctica reflexiva sobre los datos provenientes de los aprendizajes, compartir datos e información sobre la práctica y responsabilidad compartida por los resultados (Hord y Sommers, 2008, DuFour *et al.*, 2008; Stoll y Louis, 2007). Dufour (2004) ha sintetizado las características fundamente en estas tres:

- Asegurar que todos los estudiantes aprenden, cambiando el foco de la enseñanza al aprendizaje.
- Establecer una cultura de colaboración, como “un proceso sistemático en que los profesores trabajan juntos para mejorar su práctica en el aula” (ibid., p. 9).
- Establecer un foco en los resultados mediante el análisis de los datos de consecución de los estudiantes.

Stoll y Louis (2007) añaden otras: valores y visión compartidos, responsabilidad colectiva, indagación reflexiva profesional, conjugación del aprendizaje individual y grupal. Siendo difícil hacerla realidad, por las barreras estructurales y culturales heredadas, una comunidad profesional tiene lugar cuando los profesores “desprivatizan” su práctica docente, reflexionan y autoevalúan lo que hacen, en orden a incrementar la calidad y eficacia de la enseñanza de toda la escuela. De acuerdo con una de sus primeras formulaciones (Hord, 1997), una comunidad de aprendizaje profesional se refiere a una comunidad de aprendices en la que los profesores buscan continuamente compartir sus prácticas docentes, para mejorar su docencia. Hemos analizado en otros lugares (Bolívar, 2014) cómo el desarrollo profesional efectivo acontece en *comunidades de práctica* en los contextos de trabajo, en un aprendizaje colectivo. A su vez, se incardina en un enfoque de liderazgo distribuido donde las estructuras jerárquicas son sustituidas por dinámicas más horizontales, si queremos que la organización se mueva pedagógicamente.

¿Cuáles son las específicas interacciones entre profesores que deben acontecer y de qué modos en el interior de una Comunidad Profesional para que se incremente su saber hacer? Tanto la *Lesson Study* como las *Instruccional Rounds* ofrecen dos modos actuales acerca de cómo cuando hay un sentido de comunidad y responsabilidad colectiva, se puede incrementar la profesionalidad del personal (Philpott y Oates, 2017).

4.2. La Lesson Study: analizar, reflexionar y aprender de los colegas

La Lesson Study (“estudio de la clase”), empleada habitualmente en Japón y otros países asiáticos en la enseñanza no universitaria, proporciona una herramienta metodológica o estrategia para visibilizar y compartir la práctica aprendiendo de los colegas (Bocala, 2015), cuando se ha generado un sentido de comunidad profesional. Así, la configuración de comunidades profesionales de aprendizaje permite el intercambio de conocimientos, experiencias y buenas prácticas que favorecen la reflexión sobre los mejores modos de hacer.

En grupo de cuatro a seis docentes, de modo planificado, se revisa la clase preparada por un colega para, posteriormente, tras la observación de la práctica, analizarla grupalmente y dialogar sobre ella. La metodología de las LS implica, en la presentación que hacen Pérez Gómez y Soto (2015), los siguientes pasos:

1. Definir el problema.
2. Diseñar cooperativamente una «lección experimental» y su proceso de observación.
3. Enseñar y observar el desarrollo de la propuesta.

4. Recoger las evidencias y discutir su significado.
5. Analizar y revisar la propuesta.
6. Desarrollar el proyecto revisado en otra clase por otro/a docente y observar de nuevo.
7. Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y difundir la experiencia en un contexto ampliado.

Al diseñar la lección (tareas y actividades, estrategias, materiales) se planifica su proceso de seguimiento y se observan los efectos de la metodología empleada en los aprendizajes de los estudiantes, lo que requiere la opinión de los propios estudiantes. La fase principal es enseñar y observar su desarrollo. La lección diseñada de forma colaborativa es impartida por un miembro del equipo, mientras los demás observan, escuchan y recogen evidencias. En la revisión de la lección, a través de las evidencias de sus efectos, se cuestiona y debate en grupo las fortalezas y debilidades de la propia práctica, tanto en el diseño como en su desarrollo (de ahí que se denomine *study*). Se hace un estudio de la práctica docente a partir de la impartición de las lecciones. En función del diálogo grupal se decide introducir las oportunas mejoras (preguntando, incluso, a los alumnos), lo que daría lugar a un nuevo diseño o planificación de la lección. En fin, reconstruir la práctica y volverla a someter al juicio de los colegas, compartiendo las reflexiones, en un cierto ciclo, es la base del buen hacer profesional. Como en otros ámbitos de trabajo, viene a recoger, con su especificidad, el ciclo PDCA (Plan-Do-Check-Adjust, Planificar-Hacer-Revisar-Modificar).

Por eso, la nueva forma, que incluye las mejoras sugeridas y acordadas, es repetida en otro grupo, normalmente por otro docente. Entonces se puede ver si los cambios han sido adecuados y han tenido los resultados esperados. En todo el proceso, la reflexión grupal sobre la metodología empleada y sus efectos en los aprendizajes constituye un elemento central en la metodología de “estudio de la clase”, compartiendo los distintos puntos de vista individuales. Se cuestionan los modos asentados de enseñar y se aprende de los colegas. En efecto, el estudio de la clase (*lesson study*) puede proveer las condiciones identificadas como una colaboración efectiva para apoyar la eficacia docente. Como señalan Chong y Kong (2012, p. 265), “El protocolo del ‘estudio de la lección’ provee de una estructura de aprendizaje para que los profesores trabajen colaborativamente con sus colegas para incrementar su conocimiento profesional”.

4.3. Rondas de instrucción (visitas de clase)

La estrategia de “rondas de instrucción” (*instructional rounds*), tomada de la profesión médica (rondas o visitas médicas), que mejor podemos traducir al español como “visitas de clases”, son un modo para conocer cómo lo hacen otros colegas y para dar visibilidad

a sus prácticas docentes, al tiempo que compartir la enseñanza (City, Elmore, Fiarman & Teitel, 2009). Estas visitas tienen tres elementos comunes: observación en el aula, estrategia de mejora de aprender de los colegas y cultura de colaboración. City (2011) subraya que es la combinación de los tres elementos lo que hace ponderosa la estrategia.

En una visita de clase, un pequeño grupo de docentes (dos a cuatro), acompañados por el director o jefe de la Unidad Pedagógica, hace una serie de visitas a las aulas para observar tipos específicos de comportamientos. Posteriormente comparten los resultados de sus visitas con los docentes observados. Por esto, son una forma de desarrollo profesional en la que los docentes llegan a observar juntos la enseñanza y el aprendizaje a través de visitas de aulas y, tras las observaciones, se describe lo observado y se dialoga sobre los mejores modos de llevarlo a cabo. De este modo, las visitas a clase comporten un conjunto de caracteres con las Comunidades Profesionales que les da una sinergia mutua: foco en el aprendizaje de los estudiantes, análisis de datos sobre el aprendizaje, promover la colaboración sistemática, cultura y conocimiento compartido, aprendizaje no solo individual sino también grupal (Philpott y Oates, 2017).

Marzano (2011) ha resumido bien sus principales características y modos de llevarlas a cabo. Cada maestro debe participar en las rondas de instrucción al menos una vez al semestre. Los profesores observados suelen ser voluntarios o han sido invitados para ser observados, mejor si son docentes veteranos o excelentes, aunque cualquier docente podría ofrecer su aula como un lugar para las rondas. En el día de observación programada, los maestros observados deben alertar a sus estudiantes de que varios maestros visitarán su salón de clases. Podrían explicar que los profesores están tratando de aprender unos de otros, al igual que los estudiantes. En un lugar que no molesten, observan y toman notas con respecto al uso que hace el maestro de estrategias de enseñanza. Después, los miembros del equipo de observación se reúnen para reflexionar sobre sus experiencias, sin ofrecer sugerencias al observado. No tienen propósito alguno de supervisión o evaluación de los docentes, sino compartir las prácticas y aprender de los colegas, como subraya y contrapone City (2011). Sin excluir proporcionar retroalimentación al docente observado, el propósito principal es observar a los docentes para comparar sus propias prácticas de enseñanza con las de los profesores que observan. La visita termina identificando las prácticas docentes que seguirán utilizando o aquellas que emplean pero que debieran reformar. El principal beneficio de este enfoque reside en la discusión que tiene lugar entre los docentes observadores al final de la observación, así como en la autorreflexión posterior. Son, pues, un modo estructurado para que los docentes trabajen juntos en mejorar la enseñanza.

5. Conclusiones

La profesión del trabajo universitario se encuentra dividida entre la investigación y docencia, cómo cada uno vive a su modo y configura su identidad profesional. Hemos analizado las relaciones mutuas entre ambas, así como señalado una propuesta (*Scholarship of Teaching and Learning*) para que dicha relación sea productiva en una *correlación mutua*.

Tomar la enseñanza como una de las dimensiones de la investigación, propia del trabajo universitario, supone un modo relevante y productivo de potenciar la docencia, lo que exige, paralelamente, reconocimiento y apoyo institucional. A su vez, las prácticas docentes deben ser visibilizadas para poder ser contrastadas y discutidas con los colegas, como sucede en la investigación. También aquí, toda una *tradición individualista* del trabajo docente universitario supone una barrera, lo que requiere cambios organizativos, como las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, con modos específicos y pautados de llevarlo a cabo (*Instructional Rounds* o *Lesson Study*).

Si bien muchas fuerzas conducen a una separación entre docencia e investigación, existen nuevos factores que apuntan hacia una concurrencia entre ambas. En una universidad de masas, tanto la docencia como la investigación se están reconfigurando (Barnett, 2008). La docencia ya no se limita a la enseñanza sino que se subordina al aprendizaje del alumnado, al tiempo que las tecnologías de la información y los entornos virtuales de aprendizaje resitúan la labor del docente. En esta nueva economía del conocimiento ya no hay papeles fijos de uno (investigador) que genera el conocimiento, mientras otro (docente) lo difunde.

Lejos de querer establecer un debate entre *enseñanza versus investigación*, que conduce no muy lejos, hemos querido plantear el lugar que la enseñanza debe ocupar en el trabajo académico. Estas relaciones se encuentran entre dos extremos: unos las consideran indisolubles y otros un vínculo demasiado frágil, dependiendo de contextos y políticas. Un equilibrio inestable entre docencia e investigación, cuya balanza dependerá de políticas educativas y, particularmente, de los apoyos e incentivos que contribuyan a incrementar el saber académico sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Romper con la tradicional estructura “celular” del trabajo docente universitario, al tiempo que incrementar su capital profesional, requiere *relaciones comunitarias y colegiadas* que contribuyan a aprender y resolver los problemas con los colegas, creen solidaridad y cohesión, mejoren la práctica y los aprendizajes de los estudiantes, al tiempo que fomenten la potencialidad formativa de los contextos de trabajo (Little, 2006). Se trata de hacer del lugar de trabajo un contexto, por las relaciones que se dan en su seno, para el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado en torno a los mejores modos de enseñar para provocar los mejores aprendizajes. Esto, más que un asunto meramente

individual, ³⁵ debe inscribirse en una agenda institucional “para diseñar a nivel institucional entornos de aprendizaje en el aula, programas, apoyar al personal en sus iniciativas de desarrollo, comprometer en el diseño y conducción de ciclos de evaluación y mejora y, finalmente, reconocer y valorar su contribución a la misión educativa de la institución” (Hutching, Huber y Ciccone, 2011, p. 20).

Una alternativa para acabar con la invisibilidad de la enseñanza, promover la colaboración entre el profesorado y, al mismo tiempo, fomentar la mejora de los aprendizajes del alumnado sería poner en marcha el modelo aprendizaje por revisión entre colegas (Moore Johnson *et al.*, 2010), donde docentes expertos asesoran a jóvenes. En este sentido, la Lesson Study posibilita discutir clínicamente cómo lo hacen otros colegas, en un contexto de comunidad profesional de aprendizaje, cuyo objetivo es mejorar la calidad de su enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes a través de procesos de investigación sistemática que conectan de manera directa y experiencial con los contenidos de la materia abordada.

El profesorado universitario, en sus unidades y contextos de trabajos, debe analizar las relaciones interpersonales en el desempeño profesional y determinar algunas de las condiciones en las que la actividad docente podría ser más productiva. De este modo, como diagnóstico de partida, identificará posibles fortalezas y debilidades del contexto en el que se produce la enseñanza universitaria, que se convertirán en la base para plantear propuestas de cambio y mejora. Incrementar el capital social, mediante relaciones profesionales compartidas, se convierte en un elemento esencial para mejorar la actividad docente y, con ello, los aprendizajes de los estudiantes (Hargreaves y Fullan, 2014).

Referencias

- Barnett, R. (ed.) (2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Bocala, C. (2015). From Experience to Expertise: The Development of Teachers' Learning in Lesson Study. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 349-362.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-39. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42681>
- Bolívar Botía, A., & Caballero Rodríguez, K. (2008). Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46(8), 1-10. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1894>

- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como Comunidad de Aprendizaje Profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 9-40.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. Tesis para optar al grado de doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Granada, España.
- Caballero, K. y Bolívar A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77. Publicado en <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/issue/view/643>
- Chong, W.H. y Kong, C.A. (2012). Teacher Collaborative Learning and Teacher Self-Efficacy: The Case of Lesson Study. *The Journal of Experimental Education*, 80(3), 263-283.
- City, E.A., Elmore, R.F., Fiarman, S.E. & Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving learning and teaching*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Dufour, R., Dufour, R. & Eaker, R. (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Hatch, T., Raley, J., Austin, K., Capitelli, S. & Faigenbaum, D. (2005). *Into the Classroom: Developing the Scholarship of Teaching and Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Harland, T. (2017). *La enseñanza universitaria. Una guía introductoria*. Madrid: Morata.
- Hattie, J. y Marsh, H.W. (1996). The relationship between research and teaching: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542.
- Healey, M. (2000). Developing the scholarship of teaching in Higher Education: a discipline-based approach. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 169-189.
- Hord, S.M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development. Hord,

- S.M. & Sommers, W.A. (2008). *Leading Professional Learning Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Huber, M.T. & Morreale, S.P. (2002). *Disciplinary Styles in the Scholarship of Teaching and Learning: Exploring Common Ground*. Washington, DC: American Association for Higher Education and The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Hughes, M. (2008). Los mitos en torno a las relaciones entre investigación y docencia en las universidades. En R. Barnett (Ed.), *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* (pp. 29-44). Barcelona: Octaedro.
- Hutching, P. y Shulman, L.S. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change*, 31(5), 10-15.
- Hutching, P., Huber, M.T. & Ciccone, A. (2011). *The Scholarship of Teaching and Learning Reconsidered: Institutional Integration and Impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kreber, C. (2002). 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, 93-121.
- Kreber, C. (2005). Reflection on teaching and the scholarship of teaching: Focus on science instructors. *Higher Education*, 50, 323-359.
- Little, J.W. (2006). *Professional Community and Professional Development in the Learning-Centered School*. Atlanta, GA: National Education Association.
- Marzano, J. (2011). Making the Most of Instructional Rounds. *Educational Leadership*, 68(5), 80-82.
- Moore Johnson, S., Papay, J.P., Fiarman, inicial del nombre *et al.* (2010). *Teacher to Teacher: Realizing the Potential of Peer Assistance and Review*. Washington, DC: Center for American Progress.
- Paulsen, M.B. (2001). The relation between research and the scholarship of teaching. *New directions for teaching and learning*, 86, 19-29.
- Pérez Gómez, A. y Soto, E. (Coords.) (2015). Lesson Study, Investigación-acción cooperativa para formar docentes y recrear el currículum. Monográfico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29, 3).

- Philpott, C. y Oatesm C. (2017). Professional learning communities as drivers of educational change: The case of learning rounds. *Journal of Educational Change*, 18, 209-234.
- Sancho Gil, J.M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dosmundos. *Educar*, 28, 41-60.
- Schön, D. (1995). The new scholarship requires a new epistemology. *Change*, No., 27-34.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. [Edic. cast.: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, 9(2), 2005].
- Shulman, L.S. (1998). Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching. En P. Hutchings (Ed.), *The course portfolio: How faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning* (pp. 5-12). Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Shulman, L.S. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education* [Ed., Pat Hutchings]. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shulman, L. (2011). Feature Essays: The Scholarship of Teaching and Learning: A Personal Account and Reflection. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1), 1, art. 30.
- Stoll, L. & Louis, K.S. (Eds.) (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Sullivan, W.M. & Rosin, M.S. (2008). *A new agenda for higher education: shaping a life of the mind for practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J. & Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching: a model. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 155-168.
- Wei, R.C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the US and Abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Weston, C.B. & McAlpine, L. (2001). Making explicit the development toward the Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 86, 89-97.
- Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y los protagonistas*. Madrid: Narcea.

Bolívar, A. (2017). Docencia e investigación en la universidad:
de una relación problemática a una productiva



www.inacap.cl/regies

Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.