

Innovación e investigación en la docencia universitaria

Pedro Morales, 2015

La relación entre innovación e investigación en la práctica docente, parece en principio bastante obvia. Cualquier innovación en docencia, como puede ser en metodologías didácticas o en modos de evaluación, que sea evaluada de alguna forma, puede ya considerarse como una investigación. Además si la innovación nos lleva a la investigación, la presión para investigar y publicar nos lleva a su vez a la innovación para tener algo que investigar.

Es indudable por otra parte el auge de este tipo de investigación, en el aula, con nuestros alumnos, como se manifiesta en lo que publican tantas revistas académicas, sobre todo en los últimos 25 años.

Yo quiero ir ahora directamente al origen de este movimiento¹. Es difícil (y también pretencioso) hablar de “un” origen, pero sí quiero hablar en primer lugar de una persona concreta, y de sus ideas, que ciertamente ha tenido un impacto notable en la investigación educacional al señalar con claridad un marco conceptual para enmarcar, justificar y promocionar lo que más genéricamente podríamos llamar investigación en el aula, investigación con nuestros propios alumnos.

Esta persona es Ernest L. Boyer, fallecido en 1995. Entender su planteamiento es clave para entender el interés progresivo por la investigación educacional. Quizás es una persona desconocida para muchos de nosotros pero es muy fácil presentarle: es la persona que más grados honoríficos (doctorados *Honoris Causa*) ha obtenido en toda la historia de los Estados Unidos, 165, el último a título póstumo de la universidad de Beijing. Este dato ya puede ser suficiente para caer en la cuenta de que estamos ante una persona importante y muy reconocida en el mundo académico. Entre otros cargos ha sido presidente de la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, una institución ciertamente relevante. En el ámbito de la Educación Superior, Ernest L. Boyer es una persona cuyo influjo trasciende a su propio país.

Boyer publicó en 1990 el informe *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*; en la misma *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* (este informe se encuentra fácilmente en Internet). En Septiembre de este año (2015) este informe contaba ya con más de noventa mil citas académicas (según *Google Academic*); son muchas citas. La palabra *scholarship* podríamos traducirla en este contexto como *dimensión académica*, o *modos de ser profesional*; es decir, lo que significa ser un académico en el ámbito de la docencia, y es este concepto lo que Boyer *reconsidera* o reformula matizando su significado. La rápida difusión y amplia aceptación que tuvo este informe (que sigue teniendo actualidad al cabo de 25 años) muestra el interés creciente desde esos años por la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en la Universidad.

¹ Estas y parecidas ideas las expongo también en otro lugar (Morales, 2010).

La segunda parte del título de este informe es *prioridades del profesorado* porque este informe se basa en una encuesta hecha a más de 5000 profesores universitarios para determinar cuáles son sus prioridades. El mismo hacer la encuesta y el informe supone un deseo de cuestionar lo que siempre se ha considerado ser un académico. Como se observa en una reseña de este informe (Campbell 1991), se reconoce rápidamente *quién es realmente un académico* con sólo mirar por encima su *curriculum vitae* y fijarse en sus publicaciones. En qué medida uno es un académico se ha manifestado tradicionalmente en el Curriculum Vitae, allí aparece lo que uno ha publicado; lo que no aparece es si sus alumnos realmente aprenden o dejan de ir a clase; es decir la “calidad de su docencia”, permanece invisible, como tampoco aparece la calidad del aprendizaje de sus alumnos. El deducir que un mayor número de investigaciones y publicaciones se traduce en una enseñanza de más calidad es una deducción un tanto arriesgada (y no probada).

En esta encuesta el 70% de estos profesores afirman que están más interesados en la docencia que en la investigación y creen que hay un énfasis excesivo en la investigación y publicaciones *como vía de promoción*. La mayoría de los profesores son de la opinión que para la promoción el primer criterio debería ser la docencia. La promoción, los méritos académicos, el sistema de recompensas, es lo que se destaca en este informe. Lo que se propone Boyer en última instancia es revalorizar, prestigiar, dar más importancia a la función docente del profesor universitario.

También en nuestro entorno la investigación y las publicaciones son fundamentales para la promoción profesional. El *publish or perish* no es ya exclusivo de la cultura anglosajona. Boyer afirma que es inútil hablar de mejorar la calidad de la enseñanza si no se reconocen los esfuerzos de tantos profesores por mejorar esa calidad; si lo que cuenta es la investigación y no el esfuerzo (y el tiempo; insiste mucho en el *tiempo*) que supone conseguir que los alumnos aprendan, no es fácil motivar a los profesores para mejorar sus prácticas docentes. Esto es lo que lleva a Boyer a reconsiderar la *profesionalidad docente*.

En las actividades de promoción de la Universidad, en los discursos institucionales, etc., se habla continuamente de la *excelencia* de la formación que se imparte en la propia Universidad, pero el profesor, en palabras de Boyer, que se dedique de verdad a la *excelencia* se arriesga a no hacer méritos suficientes para su propia promoción cuando es precisamente la docencia no solamente lo que se lleva nuestro tiempo, sino lo que nos da identidad profesional. Yo ya he oído alguna vez que los alumnos son un *mal necesario* porque de cara al progreso personal y profesional lo que importan son otras cosas. A la hora de la verdad lo que importa es lo que se reconoce y premia y la productividad en investigación está por encima de la calidad de la docencia. Los alumnos y su aprendizaje quedan en un segundo plano porque cuentan muy poco en la carrera profesional.

Por supuesto que en este informe no se cuestiona la función investigadora del profesor universitario, entendiendo por investigación lo que siempre se ha entendido; lo que se

hace es ampliar lo que con toda propiedad se puede denominar profesionalidad (o *scholarship*) del profesor universitario. Boyer manifiesta que está cansado del debate, muy vivo en esos años, de *investigación versus docencia* y lo que se propone es revalorizar, prestigiar, dar más importancia a la función docente del profesor universitario y para esto hay *repensar* qué significa ser académico (*scholarship reconsidered*) de manera que la docencia ocupe un puesto central y reconocido, y además ligado a la investigación.

Boyer, al reconsiderar, porque se trata de una *reconsideración*, la profesionalidad o *scholarship* del docente universitario distingue cuatro tipos de actividad académica; los tres primeros coinciden más o menos con lo que siempre ha entendido por investigación.

- 1) *The Scholarship of Discovery* o *profesionalidad del descubrimiento*, que es obviamente la investigación que cada uno hace en su propio campo; Derecho, Medicina, Ingeniería, etc.
- 2) *The Scholarship of Integration* pone el énfasis en la interdisciplinariedad, como pueden ser investigaciones que unen ética y biología, urbanismo y sociología, ingeniería y ecología, etc.
- 3) *The Scholarship of Application* es la investigación orientada a solucionar problemas concretos, algo frecuente por ejemplo en Medicina o Ingeniería.
- 4) Hasta aquí no vemos nada radicalmente nuevo; lo que realmente Boyer aporta está en su cuarta dimensión profesional, que él denomina *Scholarship of Teaching*, dimensión académica de la docencia o *profesionalidad docente* (ahora se va viendo más utilizado el término *Scholarship of Teaching and Learning*).

Aquí sí interesa ver bien que se entiende por *Scholarship of Teaching*. Queda claro que la intención del informe de Boyer fue corregir el énfasis excesivo (a juicio de dos tercios del profesorado universitario) puesto en la investigación y en las publicaciones como la ruta obligada y casi única para la promoción en la Universidad y a la vez se propone revalorizar la tarea docente a la que tantos profesores dedican casi todo su tiempo y esfuerzo.

Por lo que respecta a la *profesionalidad docente* hay que captar lo que es y lo que no es tal como lo expresa Boyer.

La *profesionalidad docente* no es lo que entenderíamos por una docencia excelente aunque es claro que la conceptualización que hace Boyer de la *profesionalidad docente* ha estimulado notablemente la excelencia docente. Como afirma otro autor (Yair, 2008, analizando 353 *key experiences* recordadas por alumnos universitarios) la llamada de Boyer para estudiar la profesionalidad docente ha aumentado el interés por una enseñanza de gran calidad (*outstanding*) en Educación Superior.

La *profesionalidad docente*, tal como la conceptualiza Boyer, es una docencia que tiene dos características:

- 1). En primer lugar *la experimentación, y la reflexión crítica*, centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es investigación, pero el énfasis no está puesto en investigar

el contenido enseñado sino en el proceso para aprenderlo, cualquiera que sea la materia que se enseñe. No se trata de investigar en ingeniería o en medicina o cualquier otra disciplina, sino en ingeniería o en medicina en cuanto enseñadas y aprendidas.

Esta experimentación y reflexión crítica ya nos llevan de la mano a la innovación, y puede haber, por supuesto, muchos tipos de innovación; tampoco todo lo que se puede investigar en el área de la docencia y aprendizaje puede caracterizarse como innovación en sentido propio.

- 2) En segundo lugar, y para que esta *experimentación y reflexión crítica* puedan tener reconocimiento institucional, debe ser pública y compartida, tiene que comunicarse. Y aquí entran artículos, capítulos de libros, presentaciones en jornadas y congresos, etc. Hay que investigar y dar a conocer lo que se investiga. Un objetivo explícito de esta concepción de la profesionalidad (o *scholarship*) docente es hacer *visible* lo que los profesores hacen para que el aprendizaje sea posible, de manera que pueda ser conocido y evaluado y es esta visibilidad la que nos lleva al terreno de la investigación y de las publicaciones (Kinchin, Lygo y Hay, 2008). Experimentación, reflexión crítica y visibilidad es lo que caracteriza a esta *scholarship of teaching*.

Este comunicar y compartir los conocimientos que se van adquiriendo sobre la enseñanza y el aprendizaje es lo que puede diferenciar a un profesor excelente de un profesor que, *además y en cuanto docente*, puede considerarse un *académico (scholar)* (Kreber, 2002).

Esta publicidad es *necesaria* para que esta *profesionalidad o scholarship of teaching* tenga a todos los efectos un *reconocimiento institucional*; hay que aportar una información *comunicable y creíble*. Estamos pues ante otra categoría de lo que es investigar, en cualquier disciplina, y esta es la aportación de Boyer.

En algunas universidades de países donde ha entrado con más fuerza esta *Scholarship of Teaching* (como en EE. UU.) se amplían los tipos de trabajos académicos que entran en esta categoría de manera que puedan considerarse en la promoción del profesorado, como pueden ser manuales para utilizar determinados recursos, ejercicios para facilitar la comprensión de conceptos difíciles, portafolios docentes, etc., que también deben ser públicos. Esto lo determina ya la propia Universidad; yo aquí me refiero a lo que se investiga y publica.

Los efectos del informe de Boyer se manifiestan en la enorme cantidad de revistas que han ido apareciendo en los últimos años dedicadas de manera expresa a la docencia y aprendizaje, sobre todo en el ámbito anglosajón. Es evidente el interés creciente de muchos profesores de Educación Superior no ya por estar al día y por investigar en el ámbito de su propia disciplina, sino también por conocer e investigar sobre cómo este conocimiento lo transmiten los profesores y lo adquieren los alumnos. A fin de cuentas, y como nos recuerda Ken Bain (2004), uno de los mejores autores en didáctica

universitaria, *el objetivo de la enseñanza es muy simple; hacer posible el aprendizaje de los alumnos.*

Hace ya unos 15 años un autor (Weimer, 1993) mencionaba unas 50 revistas de este tipo. Por citar algunos ejemplos:

Assessment & Evaluation in Higher Education,
Higher Education,
Innovative Higher Education,
Research in Higher Education,
Teaching in Higher Education,
Studies in Higher Education,
The Journal of Excellence in College Teaching,
International Journal of Teaching and Learning in Higher Education
<http://www.isetl.org/ijtlhe/>;
Journal of Online Learning and Teaching <http://jolt.merlot.org/index.html>;
The Journal of Scholarship of Teaching and Learning <http://www.iupui.edu/~josotl/>
Learning and Teaching in Higher Education
<http://www.glos.ac.uk/adu/clt/lathe/issue1/index.cfm>
International Journal of Teaching and Learning in Higher Education
<http://www.isetl.org/ijtlhe/>

No todas estas revistas (y muchas otras) analizan lo que podemos llamar en sentido propio *innovaciones*, pero son muchos los artículos que entran en esta categoría, lo mismo que otras muchas revistas de carácter más general, como la *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art3.htm>. Con frecuencia no se trata de innovaciones, sino de prácticas docentes que ya se hacían pero no habían sido evaluadas con cierto rigor y hechas públicas. Como dato indicativo en dos años (entre 2005 y 2007) se han publicado algo más de 100 artículos referidos a la docencia y a la evaluación en Educación Superior en la revista *Innovative Higher Education* (Conrad, Johnson y Gupta (2007).

Hay otras definiciones de *scholarship of teaching*, derivadas de la concepción de Boyer, que tienden a ampliar el concepto para incluir toda enseñanza creativa, con eficacia probada y con repercusión en el sistema académico de premios (*academic reward systems*). (Fincher, Simpson, Mennin, Rosefeld, Rothman, McGrew, Hansen y Turnbull, 2000).

Además del impulso dado por el informe de Boyer a la investigación educacional señalo otras fuerzas que nos llevan en esta dirección.

- a) Tenemos en nuestro mismo entorno una fuerte presión para publicar para nuestra propia acreditación y no es siempre fácil encontrar oportunidad y tiempo. *The scholarship of teaching* nos puede ofrecer una línea de investigación más viable para muchos docentes, sin excluir, por supuesto otros horizontes en investigación.

b) La Declaración de Bolonia por otra parte también nos lleva en esta dirección. La Declaración de Bolonia (1999) no dice nada directamente sobre cómo hay que enseñar o aprender (su finalidad es otra), pero sí hay dos elementos que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje:

1. Se habla de *competencias*, de saber hacer y aquí sí puede haber (o más bien debería haberla) una dimensión metodológica.
2. Se habla de una concepción del crédito que incluye *todo* el trabajo del alumno (no sólo las clases presenciales) de alguna manera controlado por el profesor.

Tanto la formación en competencias como el crédito entendido de esta manera implican una *enseñanza centrada en el aprendizaje* que nos va llevando a pensar en innovaciones, aunque este énfasis (enseñanza centrada en el aprendizaje) es muy anterior a la declaración de Bolonia; podemos verlo ya en los sistemas tradicionales de Oxford y Cambridge e incluso en los diálogos de Platón.

Lo que sí parece cierto es que la Declaración de Bolonia ha puesto un nuevo énfasis en lo que expresó muy bien Gabriel Ferraté, Rector de la Universitat Oberta de Catalunya) en una entrevista (*Los Domingos, ABC*, 18 de Marzo de 2001): *no quiero profesores que enseñen sino alumnos que aprendan*.

Este nuevo escenario nos está llevando a una manera de pensar sobre la docencia y el aprendizaje que no sé si llamaría nueva pero sí ciertamente renovada, y con consecuencias en lo que hacemos los docentes y *hacemos hacer* a nuestros alumnos. Las nuevas *palabras* (*enseñanza centrada en el aprendizaje, competencias*) sí se van traduciendo en nuevas normas y prácticas (*créditos, horas trabajo independiente de los alumnos más o menos controladas por el profesor, guía docente en vez de programa*) que inevitablemente van a ir teniendo su impacto en lo que hacemos profesores y alumnos.

De hecho, y según una amplia encuesta a más de 2000 profesores universitarios de una profesora noruega (Dysthe, 2007), la declaración de Bolonia ha conseguido que en la Universidad se encarguen a los alumnos más trabajos escritos para hacer en casa de lo que ha sido más habitual, además de otros muchos efectos, como más métodos activos, una relación mayor entre *enseñanza y evaluación*, más y mejor *feedback* en los trabajos escritos, más *evaluación formativa* y más uso de la tecnología; en definitiva más innovación que consecuentemente lleva a más investigación.

Dada la necesidad (y las ventajas) de investigar y publicar, se ha abierto para muchos profesores una nueva línea de investigación en la que quizás pocos habían pensado. Esta investigación ha estimulado notablemente la innovación pedagógica; *investigación e innovación educativa* están de hecho claramente unidas.

Yo quisiera ahora resaltar algunas características de esta línea de investigación.

- 1) *En primer lugar no es algo distinto de la docencia.*

Boyer rompe fronteras entre docencia e investigación. Este tipo de investigación puede estar integrado con lo que ya hacemos en cuanto docentes sin necesidad nuevas energías

o buscar nuevas oportunidades para hacer algo distinto (*It is embedded in the regular ongoing work of the class*, Cross 1996).

Por ejemplo, este curso he introducido una innovación didáctica (uso de la tecnología, prácticas en clase, trabajos en pequeños grupos, etc.). Puedo preguntarme:

¿Hay un mejor rendimiento que en el curso pasado o que en otra clase semejante en la que no he hecho ninguna innovación?;

¿Cómo juzgan los alumnos la innovación?;

¿Disminuye el número de fracasos?;

¿Mejora la retención?

O he cambiado el sistema de evaluación (de ensayos o pruebas tipo test he pasado a análisis de casos...) y me puedo preguntar: ¿Han cambiado los alumnos en su modo de estudiar, de más superficial y memorístico a más serio y profundo?; ¿Se sienten más competentes? ¿Se autorregulan mejor?

De paso podemos hacer notar que, después de cualquier innovación, no se trata únicamente de verificar un cambio en rendimiento académico convencional (como pueden ser calificaciones, número de respuestas correctas, etc.) sino que además podemos ver los efectos en una serie de variables de interés educacional, como pueden ser:

Enfoques en el aprendizaje (cómo estudian nuestros alumnos), los enfoques de aprendizaje se constituyen como uno de los conceptos más influyentes en la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje en los últimos años. (Ramsdem, 1992).

Su nivel de autoconfianza o autoeficacia, su percepción de que son capaces,

Su nivel de autorregulación, cómo se autogobiernan, etc.

Medir estas variables no es complicado y además contamos con buenos y sencillos instrumentos de medición (por ejemplo en Torre, 2007). Lo que aprenden o pueden aprender nuestros alumnos no se limita a conocimientos, pueden aprender a estudiar mejor, a tener más confianza en sí mismos, etc. Después de todo investigar es responder a preguntas y son muchas las preguntas que podemos hacernos.

2 *Se trata de un tipo de investigación que no requiere tiempo extra (o no mucho más).*

Esta es una verdad a medias; siempre hará falta una cierta planificación, hacer algunos análisis, etc.; algún tiempo extra sí llevará. Pero en cualquier caso no es lo mismo corregir unos exámenes porque tengo que calificar que corregirlos porque me interesa comparar los resultados de este curso con los del curso pasado y presentar las conclusiones en unas jornadas o publicar un artículo... Nuestro tiempo es siempre importante y Boyer en su informe insiste mucho en el uso de nuestro tiempo al abogar por una investigación centrada en la enseñanza y en el aprendizaje. En definitiva las

energías y el tiempo extra está centrado en nuestra tarea docente, en lo que hacemos cada día con nuestros alumnos.

3. *No se necesitan fondos o equipos especiales*

Este tipo de investigación no requiere en general fondos especiales o en cualquier caso son muy limitados.

Caben por supuesto proyectos institucionales más amplios que pueden requerir una cierta financiación (personal auxiliar, adquisición de tecnología).

Como ejemplo podemos citar 34 proyectos de investigación (sobre evaluación, aprendizaje basado en problemas, uso de tecnología educativa, etc.) de hasta ocho meses de duración que implicaron durante 6 años a 130 profesores en facultades de ciencias e ingeniería de una universidad australiana (Gray; Chang, and Radloff, 2007).

4. *Suelen ser investigaciones relativamente sencillas, con frecuencia hechas en colaboración con otros profesores*

Por supuesto caben niveles de complejidad en estas investigaciones, pero la mayoría son relativamente sencillas que no requieren grandes conocimientos estadísticos, y las hay puramente cualitativas. Con frecuencia están hechas por más de un autor (dos o tres es muy común) y podemos suponer que al menos uno de ellos está más versado en técnicas de análisis. Como dice el Rey Alfonso X el Sabio en la II partida sobre el buen caballero, el buen caballero debe saber *leer, escribir, contar... o tener quien lo supiere*; los saberes pueden ser compartidos.

Incidentalmente podemos advertir que el hacer estas investigaciones es una buena manera de adquirir nuevas competencias. El profesor que investiga sobre su docencia lee, se pone en contacto con revistas especializadas, reflexiona, consulta, busca orientación y ayuda. El investigar sobre la docencia y el aprendizaje es una eficaz manera de contribuir a la formación del profesorado.

5. *Estas investigaciones constituyen un nexo más entre productividad en investigación y calidad de la docencia*

No digo *el nexo*, sino *un nexo más* (ampliado en Morales, 2010). La relación entre productividad en investigación y calidad de la docencia es un tema que ha sido muy investigado por su obvio interés. Siempre se ha considerado la investigación como una tarea propia del profesor universitario y las tres primeras dimensiones del *scholarship* tal como las expone Boyer van en esa línea; la cuestión es en qué grado la productividad en investigación se relaciona con la excelencia docente.

La conclusión más clara es que un profesor muy productivo en investigación lo mismo puede ser un docente excelente que no serlo, y un profesor que no investiga ni publica puede ser un excelente docente; puede pasar cualquier cosa y en términos estadísticos esto quiere decir que la relación es nula (que no es lo mismo que relación negativa). Lo que dicen la mera observación y el sentido común es lo que confirma la investigación empírica (Hattie, J. A. and Marsh, H W. 1996), que a veces puede no ser aceptada por

una confusión entre no relación (que es lo que sucede de hecho) y relación negativa (que no la hay) (Hattie, J. A. and Marsh, 2004). La investigación sobre la docencia y el aprendizaje sí une de manera obvia investigación y calidad docente.

Qué problemas podemos tener.

1) Se trata de investigaciones menores

No es realmente un problema. Muchas de estas investigaciones sí pueden calificarse como menores, pero no por eso dejan de ser investigaciones en sentido propio y por supuesto muy útiles, sobre todo para quien las hace y para sus alumnos.

Estas investigaciones *menores*, cuando se van acumulando e integrando, hacen posible generalizar más las conclusiones y de una manera importante hacen posible la mejora de la docencia y del aprendizaje, e incluso de la política educativa. Además en las ciencias sociales la ciencia se produce por acumulación de piezas menores que se van integrando en buenas síntesis que sí van marcando líneas de innovación y desarrollo. Estos estudios *mayores* no se podrían hacer sin estos estudios *menores* que quedan así revalorizados. Hay toda una técnica, el meta análisis (que no es especialmente complicado), orientada precisamente a integrar en un resultado único estudios semejantes, incluso cuando los instrumentos para obtener los datos y los métodos de análisis son distintos.

Estos meta análisis son frecuentes en educación y también en medicina, incluso se ven citados en la prensa, y no serían posibles sin las investigaciones que podemos calificar como menores, con tal de que estén publicadas y sean localizables.

Por citar un ejemplo de meta análisis, Hattie y Timperley (2007) analizan 196 estudios publicados sobre el *feedback* (información de retorno, en exámenes y trabajos para casa) llegando a la conclusión de que el *feedback* ineficaz se centra en criticar y alabar y el *feedback* eficaz se centra en dar información sobre la tarea y cómo mejorarla. Esta síntesis no se puede hacer si no hay un cúmulo de investigaciones que podemos denominar como menores pero que están publicadas y son asequibles.

2) Las normas culturales sobre qué es una investigación apropiada.

Una dificultad mayor puede estar en las normas, al menos implícitas, de la Universidad, o de algunas Facultades en particular, sobre qué es y qué no es una investigación *apropiada*. Puede suceder que en algunas universidades (o departamentos) este tipo de artículos o investigaciones *no cuentan* precisamente porque son investigaciones sobre didáctica y aprendizaje y no sobre los contenidos de la propia disciplina. De todas maneras esta situación está cambiando (Biggs, 1999, 2001:234) aunque no en la misma medida en todas partes; este mismo autor (Biggs, 1999) menciona las prestigiosas y aceptadas revistas sobre didáctica de la Medicina con numerosas investigaciones metodológicas de corte experimental (por ejemplo *Medical Education Online* <http://www.med-ed-online.org>; *BMC Medical Education* <http://med-ed-online.net/index.php/meo>, *American Journal of Pharmaceutical Education* <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC194748/>).

Según la *Association for the Study of Higher Education* (ASHE) (2008) de las cuatro modalidades de *scholarship* propuestas por Boyer, la que más se potencia y *se premia* es la investigación tal y como suele entenderse habitualmente, pero a la vez añade como recomendación que las autoridades académicas deben abrirse y apoyar (incorporar al *reward system*) otras formas de productividad académica a pesar de las *poderosas normas culturales* que no terminan de reconocer (aunque vemos que hay excepciones) que este tipo de investigación puede ser apropiado en cualquier facultad.

Lo que sí pueden hacer las autoridades académicas es *promover y facilitar* la publicación de artículos y libros en esta línea y por supuesto tenerlos en cuenta como méritos académicos. De este tipo de publicaciones ya tenemos ejemplos muy cercanos (ejemplos entre otros, Watts y García Carbonell, 2006; Universidad Politécnica de Valencia y Palomares, González y Madariaga, 2008, Universidad del País Vasco).

Hay profesores que no se animan a plantearse en serio estas investigaciones, que a veces ya hacen de manera muy informal, porque el futuro previsible de su estudio es guardar sus papeles en una carpeta. Esto es lo que las autoridades académicas podrían intentar remediar, estimulando y abriendo cauces de publicación por modestos que sean, y en cualquier caso teniéndolas en cuenta para la promoción profesional.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Valencia: Universitat de València.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Society for Research in Higher Education & Open University Press.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Conrad, C. F. & Johnson, J. & Gupta, D. M. (2007). Teaching-for-Learning (TFL): A Model for Faculty to Advance Student Learning. *Innovative Higher Education*, 32, 153-165
- Cross, K. Patricia (1996). Classroom Research: Implementing the Scholarship of Teaching *American Journal of Pharmaceutical Education* Vol. 60, 402-407 <http://www.ajpe.org/legacy/pdfs/aj6004402.pdf> (consultado 12 08 2015).
- Dysthe, O. (2007). How reform affects writing in higher education. *Studies in Higher Education*, Vol. 32 Issue 2, p237-252
- Fincher, R.-M. E.; Simpson, D. E.; Mennin, S. P.; Rosenfeld, G. C.; Rothman, A; McGrew, M. C. MD; Hansen, P. A.; Mazmanian, P. E.; Turnbull, J. M. (2000) Scholarship in Teaching: An Imperative for the 21st Century. *Academic Medicine*, Vol. 75, issue 9, p 887-894.

- Gray, K.; Chang, R. and Radloff, A. (2007). Enhancing the Scholarship of Teaching and Learning: Evaluation of a Scheme to Improve Teaching and Learning Through Action Research. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* Volume 19, Number 1, 21-32
- Hattie, J. A. and Marsh, H. W. (1996). The Relationship Between Research and Teaching: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 507-542
- Hattie, J. A. and Marsh, H. W. (2004). *One Journey to Unravel the Relationship Between Research and Teaching*. University of Southampton, "Research and teaching: closing the divide? An international colloquium". [https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/relationship-between-research-and-teaching-\(2004\).pdf](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/relationship-between-research-and-teaching-(2004).pdf) (consultado 12 08 2015).
- Hattie, J. and Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1, pp. 81–112
- Kinchin, I. M.; Lygo-Baker, S. and Hay, D. B. (2008). Universities as centers of non-learning. *Studies in Higher Education*, Vol. 33 Issue 1, p89-103
- Kreber, C. (2006). Developing the Scholarship of Teaching through Transformative Learning. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*. Vol. 6, n. 1, 88-109
- Morales, P. (2010). Investigación e Innovación Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2), pp. 47-73. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art3.pdf>. (consultado 12 08 2015).
- Palomares; T.; González, M. N. y Madariaga, J. M^a (Eds.) (2008). *La innovación educativa en la Universidad: adaptación al cambio*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Torre Puente, J. C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Watts, Frances y García Carbonell, Amparo (Eds.) (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Disponible en <http://www.upv.es/gie/Publicaciones.html> (consultado 12 08 2015).
- Weimer, M. (1993). The disciplinary journals on pedagogy. *Change*, Vol. 25 Issue 6, 44-52.
- Yair, G. (2008). Can we administer the scholarship of teaching? Lessons from outstanding professors in higher education. *Higher Education*, Volume 55, Number 4, 47-459