

Preparación de procesos de enseñanza/aprendizaje de inglés en carreras de formación inicial docente en inglés en Chile

English teaching in Chilean higher education English teacher training programmes

María Antonieta Hidalgo Ferrer¹
Universidad Chileno-Británica de Cultura
mahidalgo@ubritanica.cl

Resumen

La Formación Inicial Docente (FID) para futuros profesores de inglés, según es materializada por sus docentes, requiere de una mirada atenta para tener una visión más completa de la forma en que se terminan plasmando y estructurando los procesos de enseñanza/aprendizaje del idioma inglés en carreras de este tipo. En este artículo se presentan aspectos relevantes de una investigación doctoral que exploró las dinámicas y formas de trabajo desarrolladas por los miembros de los equipos de inglés en distintas universidades chilenas al enfrentarse a la formación lingüística en programas de FID en inglés.

Palabras clave: inglés, formación, prácticas, gestión, organización

Abstract

The education of English as is materialised by those in charge of its instruction in higher education English teacher training programmes (ETTPs) requires a close look in order to have a wider perspective of the way in which English teaching is structured and delivered in these programmes. This paper presents some relevant results of a doctoral investigation in which the dynamics and ways of working of teams of English teachers from seven ETTPs in Chilean universities were explored.

Key words: English, teacher education programmes, practices, institutions

¹ Licenciada en Educación en Inglés y Profesora de Estado en Inglés del Instituto Profesional Chileno Británico. Magister en Lingüística Aplicada para la Enseñanza del Inglés (Lancaster University, UK) y Doctora en Investigación Educativa (Lancaster University, UK). Docente y coordinadora de Lengua Inglesa y miembro del equipo de investigación de UCBC.

1. Introducción

La formación inicial docente para futuros profesores de inglés en Chile se desarrolla sobre la base de dos ejes fundamentales. Por una parte, el eje del fortalecimiento de la formación inicial docente en general, que busca innovar y mejorar la calidad de estos futuros profesionales. Por otra parte, el eje de la promoción del inglés con miras a la participación activa del país en la economía global y en el acceso a la información y conocimiento. Lo anterior ha dado paso a distintas políticas nacionales que han influido en las carreras de FID en inglés como, por ejemplo, la obligatoriedad de existir dentro de instituciones que estén acreditadas y de ser carreras acreditadas, como también cumplir con la preparación de futuros profesores de inglés que cuenten con un nivel C1 (British Council, 2015), lo que es un nivel avanzado en la lengua inglesa según los descriptores del Marco de Referencia Común Europeo (Cambridge Assessment English, 2018). Las políticas recién mencionadas, al igual que otras atingentes a este tipo de programas de formación, han traído consigo la incorporación de una serie de estándares que afectan diversos estamentos de las instituciones de educación superior y que se han traducido en nuevas formas de visualizar y enfrentar la labor profesional.

Algunos artículos, informes e investigaciones nacionales relacionados con las diferentes aristas de los cambios en proceso se han centrado, por ejemplo, en la consideración de procesos de admisión (Rojas, 2010), procesos de acreditación (Olivares, 2010), aplicación de estándares en la preparación de futuros profesores (Fernández & Muñoz, 2010), percepciones sobre la calidad de la formación inicial docente (Ruffinelli, 2013), análisis sobre resultados en pruebas INICIA (Rodríguez & Castillo, 2014), y estudio sobre el estado del arte en FID (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016), entre otros aspectos. En el área específica de FID en inglés, existen informes generados a partir de una serie de seminarios dirigidos a la reflexión en el área, que han discutido, por ejemplo, las implicancias de la incorporación de estándares a carreras FID en inglés (Ministerio de Educación & British Council, 2013). Barahona (2015), por su parte, se ha enfocado en la comprensión del aprendizaje de futuros profesores de inglés en sus programas de formación de pregrado cuando se enfrentan a contextos de enseñanza de inglés. Kamhi-Stein, Díaz y Oliveira (2017) han dado una mirada a las nuevas políticas del idioma inglés y su implementación en países de Sudamérica, y dentro de este contexto Abrahams y Silva (2017) han discutido los desafíos experimentados por FID de inglés en Chile.

A pesar de los avances significativos en el estudio de FID según la Agencia de Calidad de la Educación (2016), este mismo organismo también estima que aún existen grandes desafíos en lo que respecta investigación que sea un aporte a procesos de reclutamiento, formación e inserción de docentes. Este artículo contribuye al conocimiento sobre formación inicial en Chile, específicamente en programas de formación docente en inglés y desde la perspectiva de sus docentes, que es un estamento dentro de las universidades que ha sido ignorado en estudios en FID. La información presentada está basada en la descripción de algunos aspectos concluyentes de una tesis doctoral desarrollada durante los años 2011-2015 que buscaba explorar las prácticas relacionadas con la gestión y organización de la educación de inglés por parte de sus docentes en programas de FID en inglés en universidades chilenas. Según Cisternas (2011), la investigación relacionada con la preparación

inicial docente es parte de una nueva dimensión que no ha sido reconocida e incluso ignorada. Los estudios mayormente se han concentrado en los estudiantes, egresados, contextos de inserción y políticas públicas en general, quedando el área de la docencia en educación superior sin explorar mayormente.

En la investigación se buscó estudiar lo que sucede internamente en los programas FID en inglés en cuanto a los procedimientos de toma de decisiones, planificación y evaluación en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés. El foco estuvo en la constante construcción y evolución de prácticas relacionadas con estas actividades de modo de comprender su aporte a la constitución de la estructura y significado de la enseñanza lingüística en programas de FID en inglés en el contexto chileno. De acuerdo a Trowler y Knight (2002), los departamentos dentro de una universidad desarrollan formas de pensar acerca de sus estudiantes, acercamientos al diseño e implementación de cursos, evaluación y prácticas que son únicos. Por lo tanto, una mirada atenta a lo que ahí ocurre puede ser un aporte al conocimiento en la preparación disciplinar en carreras de formación inicial docente y a la búsqueda de la innovación.

En la investigación doctoral se llegó al levantamiento de cuarenta y un prácticas que describen aquellas acciones tomadas por los docentes de inglés al enfrentarse a su labor profesional diaria en términos de toma de decisiones, planificación y evaluación. El análisis de dichas prácticas dio origen a una descripción que da cuenta de cómo se concibe la enseñanza del inglés en carreras de formación docente en Chile de acuerdo a las instituciones estudiadas.

2. Marco teórico para la aproximación al estudio de prácticas

La investigación se basó en teorías socioculturales, específicamente en aquella relacionada con el estudio de prácticas sociales desarrollada por Giddens (1979, 1984) y Reckwitz (2002). En esta área del saber, los procesos sociales y culturales se conciben como mediadores de la actividad y pensamiento humano. Así, el comportamiento humano expresado a través de prácticas culturales es considerado el foco de análisis. El concepto de cultura es esencial en esta rama de los estudios humanos. El concepto es descrito tanto como un sistema de significados transmitidos a través de las generaciones como un sistema que está siendo constantemente creado y recreado en sus contextos (Nasir & Hand, 2006).

El estudio de las prácticas de los docentes en programas FID en inglés debe ser aproximarse de acuerdo con los contextos únicos en donde se desarrollan (Fanhanel & Trowler, 2008). En este sentido, el concepto de cultura es primordial y da un marco general a la investigación. La cultura se concibe, según Geertz (1973), como un sistema de significados recreados constantemente que le dan forma, orden, foco y dirección a la actividad de sus participantes. Para este autor, la cultura es un mecanismo de control que gobierna el comportamiento y en donde se asume que el pensamiento humano es tanto social como público. En una cultura, los individuos pasan por procesos dinámicos en los que sus creencias y formas de actuar se ajustan a los patrones culturales. Sin embargo, la participación de un individuo en una cultura es también el resultado del proceso por el cual hay una incorporación de quién es el individuo y en qué se convierte finalmente. En este proceso dinámico, los patrones culturales también son modificados por las intervenciones de los participantes en la cultura. Considerando estas descripciones, se entiende que las prácticas de los docentes de inglés en

carreras FID en inglés están fuertemente entrelazadas en la cultura en las que se desarrollan.

La identidad es otro concepto que entra en juego al analizar la actividad humana, ya que es una dimensión importante al enfrentar los procesos de desarrollo de las acciones humanas (Kanno & Stuart, 2011). La manera en que un individuo se visualiza modifica cómo participa en su contexto y a la vez su participación modifica su identidad. Según Fanghanel (2012), los académicos en universidades traen consigo sus propias creencias sobre educación y sus propios valores, lo que demuestra que los roles que desarrollan no están totalmente influenciados por las organizaciones a las cuales pertenecen. Los académicos trabajan en espacios en donde diferentes demandas externas y las aspiraciones que tienen para ellos mismos y para sus estudiantes, así como también su pasión por el conocimiento, deben acomodarse. Saunders (2012) explica que la perspectiva sociocultural describe a las personas que trabajan en las universidades como ejecutores de prácticas sociales que se expresan de forma individual tanto a través del comportamiento como de las creencias de los individuos. En esta investigación, se examinó el diálogo entre el comportamiento individual de los docentes de inglés y el desarrollo de la formación del inglés en sus contextos.

El concepto de práctica fue abordado de acuerdo a lo propuesto por Reckwitz (2002), quien la define como expresiones corporales temporales, formas de actividad mental, saber hacer e, incluso, artefactos y sus usos. El concepto fue complementado con lo propuesto por Blackler (1995), quien se refiere a la identificación del conocimiento individual y colectivo que fluye en las prácticas humanas. Según este autor, existen distintos tipos de saberes, tales como *embodied knowledge*, *embedded knowledge*, *encultured knowledge* y *encoded knowledge*. *Embodied knowledge* se relaciona con el tipo de conocimiento que se adquiere al participar en una cultura. Este conocimiento es esencialmente implícito y tiene que ver con la construcción espontánea de las interpretaciones a las que llegan los participantes al interactuar en una cultura. *Embedded knowledge* es aquel conocimiento que existe en las rutinas del sistema, aquellas que están emergiendo, tecnologías, roles y procedimientos formales relacionados con los procesos sociales e institucionales. *Encultured knowledge* ocurre dentro de los procesos de socialización y es aquel que se genera al alcanzar entendimientos colectivos. Este tipo de conocimiento existe en el lenguaje, socialmente construido y abierto a la negociación. Finalmente, *encoded knowledge* se encuentra en la información contenida en signos y símbolos, tales como libros, manuales o códigos de práctica; es el que se encuentra en la información transmitida por los objetos físicos a los que recurren los participantes de una cultura.

A través de la aplicación de estos conceptos se buscaba identificar las interpretaciones que hacen los docentes al interactuar en sus departamentos en la universidad (*embodied knowledge*), lograr una comprensión de las rutinas, roles y procedimientos formales ejecutados por los docentes de inglés (*embedded knowledge*), conocer los conceptos y entendimientos que se pudieran desprender de la jerga y lenguaje utilizado por los docentes de inglés (*encultured knowledge*), como así también considerar los objetos físicos utilizados por los docentes de inglés, entendiendo que ellos representan la externalización de ideas que influyen en las prácticas colectivas (*encoded knowledge*).

3. Marco metodológico

Se utilizó un método mixto, en el cual hubo una aproximación cuantitativa seguida por una cualitativa. Según Creswell (2013b), en este tipo de método, el investigador realiza una investigación

cuantitativa inicial, analiza los datos y luego ahonda en ellos en una etapa cuantitativa. Durante el período de levantamiento de información, se analizaron las mallas curriculares de los programas FID en inglés de las universidades bajo estudio y se utilizó un cuestionario en línea para recoger información numérica sobre la población estudiada. Esta información, además de ser útil para perfilar a los docentes de inglés en su actividad dentro de sus programas, fue necesaria para guiar el diseño del instrumento cualitativo (entrevista semi-estructurada).

La población estuvo constituida por docentes de inglés en carreras FID en inglés en Chile, a cargo de impartir cursos relacionados con el aprendizaje de las funciones comunicacionales del idioma y/o relacionados con el sistema lingüístico (cursos de gramática descriptiva, fonética o fonología inglesa).

La muestra para la etapa cuantitativa estuvo compuesta por 43 docentes representantes de 12 universidades a lo largo de Chile que formaban parte de los 32 programas FID en inglés que existían en 2011. De las 12 universidades estudiadas, 1 era del norte, 4 del sur y 7 de Santiago, 2 eran estatales y 10 privadas. En esta etapa cuantitativa, los docentes contestaron un cuestionario en línea compuesto de 172 preguntas en escala de Likert. Las preguntas se diseñaron para obtener primeramente información relacionada con el perfil académico de los participantes y con prácticas docentes en proceso de toma de decisiones, comunicación de información y socialización.

La muestra para la etapa cualitativa estuvo compuesta por 18 docentes representantes de 7 universidades a lo largo de Chile. De estas 7 universidades, 1 era del norte, 2 del sur y 4 de Santiago, 1 estatal y 6 privadas. En la etapa cualitativa, los docentes participaron individualmente en entrevistas semi-estructuradas que se centraron en explorar la naturaleza de los cursos que dictaban y las prácticas de las cuales eran parte en procesos de toma de decisiones, planificación, evaluación y socialización al gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La información numérica arrojó frecuencias y porcentajes de distribución, lo que permitió tener un panorama general de las características del grupo estudiado y de las acciones individuales y colectivas de las que son parte al organizar la formación del inglés. La información cualitativa, compuesta por aproximadamente 27 horas de grabación, fue transcrita y categorizada en seis secciones que representan los puntos axiales en torno a los cuales se generan las prácticas docentes (procedimientos de toma de decisiones, planificación, evaluación, concepciones sobre la formación del inglés, inglés en el espacio físico y uso de artefactos). En cada categoría, las prácticas docentes fueron analizadas en concordancia con el tipo de conocimiento que conllevan (Blackler, 1995).

4. Análisis y discusión de resultados

Los docentes encuestados en la etapa cuantitativa demostraron tener un perfil en el cual el 83% correspondía a profesores chilenos, el 16% a docentes de países de habla inglesa y el 1% a otras nacionalidades. El 76% de los encuestados estudiaron en universidades estatales y el 24% eran provenientes de universidades privadas. El 63% de los participantes contaban con posgrados (84% Magíster, 16% Doctorado), el 71% contaba con una relación contractual con su universidad y el 29% trabajaban a honorarios. Los docentes pertenecían a equipos destinados a la formación de inglés compuestos por 6 a 15 profesores y sus grupos etarios eran muy diversos, con una leve mayoría entre los 41-50 años.

En la información levantada en mallas curriculares y cuestionario en línea, se evidenció una tendencia a dividir y enfocar la formación del inglés de acuerdo a las cuatro habilidades de un idioma (comprensión escrita y auditiva, expresión oral y escrita). Esta formación podía estar complementada o no por cursos específicos de morfología, sintaxis, fonética y/o fonología. En algunas universidades existía una clara incorporación de cursos sobre aspectos metalingüísticos, mientras que en otras existía una tendencia al abandono de la incorporación de este tipo de conocimientos en la formación de futuros profesores de inglés. También se detectó la práctica común de alinear la formación del inglés, declarativamente al menos, a estándares internacionales (por ejemplo B2, C1).

Aquí se detallan dos aspectos relevantes de la investigación doctoral para la FID de inglés, que tienen que ver con la naturaleza de las dinámicas de trabajo internas y con la gestión de la incorporación de estándares internacionales de inglés a la formación.

En cuanto a la naturaleza del trabajo en sí, se pudo determinar que en las universidades estudiadas el aseguramiento del desarrollo de la enseñanza del inglés descrito por la institución descansaba en las constituciones de trabajo generadas por las distintas culturas de equipos de inglés que se revelaron en la investigación. En algunas universidades existía un coordinador de área que organizaba el trabajo del resto del equipo de inglés. El trabajo coordinador de esta figura podía variar en nivel de profundidad de una institución a otra. En otras universidades el equipo de inglés se gestionaba a través de un grupo más pequeño que generaba las acciones a seguir. Finalmente, se daba también el caso que en el equipo de inglés se trabajara de forma más independiente guiando su trabajo a través de la documentación oficial y aspectos administrativos básicos determinados por la institución.

De este modo, en algunos equipos se favorecían culturas de trabajo con una aproximación colectiva y en otras con una individual. En las de aproximación colectiva existía la tendencia a trabajar en conjunto en formas de llevar a terreno los objetivos, contenidos y sistemas de evaluación descritos en los programas oficiales de las asignaturas. Se generaban innovaciones en las interpretaciones para desarrollar lo descrito en la documentación oficial de la universidad. Este tipo de culturas eran mucho más propensas a generar artefactos consensuados y de uso colectivo (por ejemplo rúbricas, descripción de proyectos, evaluaciones de formato alternativo). Por otra parte, en las culturas de carácter más individual los docentes de inglés tenían la libertad para planificar, tomar decisiones atinentes a sus cursos y generar instrumentos de evaluación, sin la necesidad de comunicarse con el resto del equipo, pero ciñéndose a lineamientos básicos. En este tipo de culturas de trabajo no existía la tendencia a compartir o contrarrestar información, por lo tanto, la creación de artefactos generados internamente era inexistente.

Debido a la incorporación de estándares lingüísticos internacionales (British Council, 2015), se notaba una clara tendencia por parte de los equipos de lengua por adoptar enfoques y entendimientos del inglés como segunda lengua o extranjera, de acuerdo a las aproximaciones de organizaciones internacionales de estandarización. En otras palabras, aproximarse a la lengua desde un enfoque comunicativo y guiarse por los niveles de logro descritos por estas instituciones como, por ejemplo, las descritas por el Marco Común Europeo de Referencia. Sin embargo, en la mayoría de las universidades estudiadas la adopción de estándares y logro de estos por parte de los estudiantes no eran contrarrestados formal y sistemáticamente con instrumentos que pudieran validar los niveles de inglés y por lo tanto era muy difícil determinar los estándares realmente alcanzados en la len-

gua por el estudiantado. En solo una de las universidades estudiadas existía una vía formal, a través de una examinación oficial (IELTS), en que los estudiantes tenían que demostrar por lo menos un nivel 6.5 antes de continuar con otra etapa en la carrera.

En los programas estudiados, existía una clara tendencia a incorporar cursos relacionados con la preparación de exámenes y a incorporar textos de inglés, además de prácticas de evaluación en estas líneas. En el caso del uso de textos de inglés, siempre de procedencia extranjera, existía la tendencia en la mayoría de las universidades estudiadas de materializar contenidos en los programas oficiales de los cursos con las tablas de contenidos de estos textos. En una universidad estudiada no se regían por textos de inglés, sino que más bien por material especialmente seleccionado en diferentes fuentes de acuerdo a los objetivos de los programas y del tipo de alumno descrito en el perfil del estudiante. La enseñanza del inglés en programas de FID estaba siendo estructurada y modificada de acuerdo a la integración de estándares internacionales, lo que implicaba las influencias de su enfoque, métodos de enseñanza y adopción de rúbricas y formas de evaluar.

Dada la naturaleza de las constituciones propias de cada cultura de trabajo y la integración de conocimiento extranjero, la formación del inglés en programas de FID en inglés, demostró contar con una infinidad de formas de ser interpretada y plasmada y por lo tanto el discurso de qué es lo que un futuro profesor de lengua inglesa debe saber sobre la lengua y saber hacer con ella, podía ser difuso.

5. Conclusiones e implicancias

El análisis de prácticas que revelan formas de entender, saber hacer e incluso de sentir (Reckwitz, 2002), demostró ser un foco de estudio efectivo en la exploración de la actividad de docentes dedicados a la preparación del inglés en programas de FID en inglés. A través del estudio de estas prácticas y del conocimiento transmitido en ellas (Blackler, 1995), fue posible comprender que en el proceso de interactuar e interpretar sus contextos, los docentes de inglés dan origen a prácticas que son variadas, situacionales y que pueden incorporar de forma más profunda o no, el desarrollo de directrices que se encuentran en documentos oficiales de cada institución. Esto alude a lo expuesto por Fanhanel (2012) o Trowler y Knight (2002) en cuanto a rol de las creencias y valores que traen consigo los docentes y las interpretaciones que hacen de sus contextos.

En la dinámica y constante construcción de la formación del inglés por parte de sus docentes, lo que conlleva tensiones entre sus creencias y la estructura institucional, existe la necesidad de terminar de materializar políticas universitarias y públicas a través de la docencia en un rol fundamental. Este estudio ha demostrado que esta relación no es simple y lineal y que por lo tanto es importante generar sistemas de acción dentro de la institución que aseguren interpretaciones lo más mancomunadas posibles y en concordancia con los aspectos idiosincráticos de la organización, los que son esenciales al momento de integrar modelos y entendimientos internacionales. De este modo se estará promoviendo la incorporación de prácticas que reflexivamente integran las directrices orientadas a un mejor desarrollo de la formación de futuros profesores.

Bibliografía

- Abrahams, J. y Silva, P. 2017. "What happens with English in Chile? Challenges in teacher preparation". En L. D. Kamhi-Stein, *English Language Teaching in South America: Policy, preparation and practices* (págs. 109-122). Bristol: Multilingual Matters.
- Agencia, d. C. 2016. *Agencia de Calidad de la Educación*. Obtenido de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Formacion_inicial_docente.pdf
- Barahona, M. 2015. *English language teacher education in Chile: A cultural historical activity theory perspective*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Blackler, F. 1995. "Knowledge, knowledge work and organizations: An overview and interpretation". *Organization Studies*, 16 (6), pp. 1021-1046.
- British, C. 2015. *British Council*. Obtenido de British Council: <https://ei.britishcouncil.org/english-in-latin-america>
- Cambridge, A. E. 2018. *Cambridge Assessment English*. Obtenido de Exams and Tests: <http://www.cambridgeenglish.org/images/417764-cefr-chart-september-2017.pdf>
- Cisternas, T. 2011. "La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados". *Calidad en la Educación*, Volumen 35, pp. 131-164.
- Creswell, J. 2013a. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Third Edition*. California: SAGE Publications.
- Creswell, J. 2013b. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Fourth Edition*. California: SAGE Publications.
- Fanghanel, J. 2012. *Being an academic*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Fanghanel, J. y Trowler, P. 2008. "Exploring academic identities and practices in a competitive enhancement context: a UK-based case study". *European Journal of Education*, 43 (3), pp. 301-313.
- Fernández, M. y Muñoz, A. 2010. "Las 52 exigencias que podrían revolucionar la calidad de la preparación de profesores". *El Mercurio*.
- Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures*. Nueva York: Perseus Books Group.
- Giddens, A. 1979. *Central problems in social theory*. Berkley: University of California.
- Giddens, A. 1984. *The construction of society*. Cambridge: Polity.
- Kamhi-Stein, L., Díaz Maggioli, G. y de Oliveira, L. C. (Eds.). 2017. *English language teaching in South America: Policy, preparation and practices*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kanno, Y. y Stuart, C. 2011. "Learning to become a second language teacher: Identities in practice". *The Modern Language Journal*, 95 (ii), pp. 236-252.
- Ministerio de Educación y British Council. 2013. *Programa Inglés Abre Puertas*. Obtenido de Informe 5to seminario la formación de docentes de inglés en Chile: El desafío de la calidad y la pertinencia ¿Qué aspectos críticos deben ser cautelados?: <http://piap.cl/seminarios/archivos/5to-seminario/informe-5to-seminario.pdf>
- Nassir, N. y Hand V. 2006. "Exploring sociocultural perspectives on race, culture, and learning". *Review of Educational Research*, 76 (4), pp. 153-174.
- Olivares, M. 2010. "Juicio al sistema de acreditación de instituciones de educación superior". *El*

Mercurio.

Reckwitz, A. 2002. "Toward a theory of social practices". *European Journal of Social Theory*, 52 (2), pp. 243-263.

Rodríguez, C. y Castillo, V. 2014. "Calidad en la formación inicial docente: Los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile". *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-25.

Rojas, A. 2010. "Evaluarán la PSU y el sistema de admisión a la educación superior". *El Mercurio*.

Ruffinelli, A. 2013. "La calidad de la formación inicial docente en Chile: La perspectiva de los profesores participantes". *Calidad en la Educación* (39), 117-154.

Saunders, M. 2012. "Imperatives for Academic Practices: Catalysts for sustained change". En T. S. (eds.), *Tribes and territories in the 21st century: Theories and practice* (págs. 169-174). Londres y Nueva York: Routledge.

Trowler, P. y Knight, P. 2002. "Exploring the implementation gap: Theory and practices in change interventions2. En P. Trowler, *Higher education policy and institutional change: Intentions and outcomes in turbulent environments* (págs. 142-163). Buckingham: SRHE & Open University Press.