

Vol. 13 (1), Enero-Abril 2015, 57-77

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 06-10-2014

Fecha de aceptación: 03-02-2015

**El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación.**

**Academics' identity as teachers: towards the Scholarship of Teaching and Learning.**

**Katia Caballero**

**Antonio Bolívar**

Universidad de Granada (España)

**Katia Caballero**

**Antonio Bolívar**

Universidad de Granada (España)

### **Resumen**

La identidad del profesorado universitario y sus creencias acerca de la profesión se perfilan en el desempeño de dos de sus funciones principales: investigación y docencia. El desajuste que existe entre ellas y el predominio de la investigación sobre la docencia, motiva que el avance hacia nuevas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje sea lento y complejo. Existen numerosas investigaciones, a lo largo de las dos últimas décadas, que muestran la existencia de diferencias en las creencias que tiene el profesorado universitario sobre la enseñanza, las estrategias docentes que desarrollan y

### **Abstract**

Academic identity of university teachers and their beliefs about professional practice are outlined in the performance of two of its main functions: research and teaching. The imbalance between them and the prevalence of research on teaching, motivating the move towards new conceptions of teaching and learning is slow and complex. Here are many research, over the past two decades, showing the existence of differences in belief held by undergraduate faculty about teaching, teaching strategies and developing ways of understanding learning. Thus, there are two basic

las formas de entender el aprendizaje. Así pues, encontramos dos orientaciones básicas hacia la docencia: una centrada en el profesor y basada en estrategias de enseñanza tradicional; y otra *centrada en el estudiante* y apoyada en estrategias de enseñanza constructivista. Como se argumenta a lo largo del artículo, modificar las concepciones y estilos docentes del profesorado universitario hacia un modelo de enseñanza y aprendizaje orientado al estudiante no es tarea sencilla, y requiere un replanteamiento de los sistemas de formación y evaluación, así como nuevos dispositivos y contextos que posibiliten integrar docencia e investigación.

**Palabras clave:** Identidades académicas, concepciones de la enseñanza, estrategias de enseñanza, investigación de la enseñanza, profesores de universidad.

orientations toward teaching: a teacher-centered, based on traditional teaching strategies; and other, *student-centered*, which uses constructivist teaching strategies. As argued throughout the article, modify the conceptions and teaching styles of university teachers towards a model of teaching and learning oriented student is not an easy job, and requires a rethinking of systems training and assessment, as well as new devices and contexts that facilitate integrating teaching and research.

**Keywords:** Academic identities, teaching conceptions, teaching methods, scholarship of teaching, teaching research and university teachers.

## Introducción

La realidad social, política y económica en la que se desarrolla la función del profesorado universitario, junto a las propias “culturas” universitarias en cada contexto, van a determinar en gran medida las creencias que el profesorado desarrolle sobre su profesión y la construcción de una identidad académica dentro de la misma. Así, si comparamos la idea que hoy tenemos del profesor universitario con la que se tenía hace dos décadas, comprobamos que ésta ha sufrido variaciones.

La misión de la universidad y el perfil de sus trabajadores se han ido transformando con el tiempo. En un primer momento el principal quehacer de las instituciones universitarias era la enseñanza superior y, su objetivo prioritario, dotar a los estudiantes de la formación académica necesaria para desenvolverse en una profesión; con el paso de los años ese deber se mantiene, pero queda muy supeditado a otro que parece colocarnos a la vanguardia del conocimiento: la investigación. En España, desde principios del siglo XXI hasta hoy, hemos presenciado un impulso progresivo de la actividad investigadora, de modo que frente a otras funciones (docencia y gestión), ésta es la que lleva al profesorado a alcanzar mayores cotas de éxito y prestigio dentro de la profesión. Diversos estudios y análisis describen el desajuste que se ha creado entre docencia e investigación y cómo éste influye en el desarrollo de una determinada identidad profesional (Caballero, 2009; Cantón, Valle y Arias, 2008; García y González, 2007; Hawes y Donoso, 2003; Pulido y Pérez, 2003; Sierra y otros, 2009; Tejedor, 2003).

Las creencias asimiladas por el profesorado en torno a la profesión se ven marcadas por los procesos formativos que las envuelven. No obstante, también se hallan ligadas a una serie de factores que intervienen y que, en algunos casos, determinan la trayectoria dentro de la profesión, como son: el sueldo, los sistemas de evaluación para el acceso, la promoción y la incentivación, el clima laboral, las estructuras de poder y, en general, las políticas que regulan las condiciones de trabajo.

Al mismo tiempo, siguiendo a Becher (2001), la peculiaridad de cada comunidad disciplinar hace que el profesorado desarrolle un lenguaje y unas culturas y prácticas peculiares que configuran su identidad dentro del ámbito disciplinar y que le hacen generar un sentido de pertenencia y un modo de contribución a lo que el autor denomina “tribu académica”. La disciplina como fuente de poder y autonomía se aferra al severo desafío de establecerse como estructura organizativa para la producción y transmisión del conocimiento, como guardián de la cultura académica y como nutriente de la identidad académica (Henkel, 2005). Así, la construcción de la identidad profesional del docente universitario tiene lugar en un contexto marcado por relaciones de poder, donde las comunidades disciplinares se encargan de generar nuevas identidades de legitimación, a través de las que pueden extender y racionalizar su dominación.

No obstante, aunque se desarrollen dentro de comunidades disciplinares, las creencias acerca de la profesión adquieren un sentido dinámico, pues el desarrollo profesional que experimenta el profesorado a lo largo de su trayectoria hace que éstas no permanezcan inalterables, sino que pueden someterse a transformaciones a medida que el profesorado vive la profesión. Así, podemos definir el desarrollo profesional del profesorado universitario como “cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión” (Imberón, 2011). En definitiva, el cambio en el modo de pensamiento, comportamiento y acción que experimenta el profesorado está vinculado a su desarrollo dentro de la profesión.

El término desarrollo se halla ligado a conceptos como: cambio, mejora, perfeccionamiento, aprendizaje, formación, calidad, etc. Aunque existe cierta semejanza entre ellos, no pueden interpretarse como sinónimos (Caballero, 2009). Se complementan de manera que el desarrollo profesional aumenta a partir de situaciones o procesos de aprendizaje que forman al individuo posibilitando su cambio hacia la mejora o la perfección de la calidad de la práctica profesional. Por tanto, es una trayectoria que, individual o grupal, requiere la intencionalidad e implicación de quien la recorre y que depende, a su vez, de los factores que impulsan el progreso y de los obstáculos que lo bloquean o hacen retroceder.

“El desarrollo de la profesión es, en consecuencia, un proceso en lugar de ser una serie sucesiva de hechos puntuales. Para algunas personas este proceso puede parecer lineal, pero para la mayoría hay avances, regresiones, puntos sin salida y cambios de dirección impredecibles desencadenados por nuevos acontecimientos: en definitiva discontinuidades” (Huberman y otros, 2000).

Estos acontecimientos o elementos influyentes en el desarrollo profesional pueden clasificarse en cuatro tipos principales, como se muestra en la Tabla 1.

<i>Profesionales</i>	Están relacionados con el desempeño de la profesión. Entre ellos, destacan los sistemas de acceso y promoción, el apoyo institucional, departamental y/o grupal, el ambiente de trabajo, los recursos humanos y materiales disponibles para el ejercicio de la profesión, el salario, la incentivaración, etc.
<i>Personales</i>	Son intrínsecos al profesor y tienen que ver con su estado físico, psicológico y cognoscitivo. Abarca la edad del individuo y sus condiciones de salud, la personalidad, la experiencia profesional, la motivación, la formación, el conocimiento, etc.
<i>Contextuales</i>	Son todos aquellos elementos que aunque externos a la propia persona del docente, le influyen de manera directa. Estos son: el entorno familiar, las amistades, las pertenencias y el conjunto de relaciones de tipo social que forman parte de la vida rutinaria del sujeto.
<i>Sociales</i>	Son factores externos que influyen en la vida profesional, pero de manera más indirecta, por ejemplo: acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales que tienen lugar a escala nacional o internacional.

Tabla 1. Clasificación de elementos que influyen en el desarrollo profesional (Caballero, 2009)

Aunque las funciones del profesorado universitario giran en torno a tareas de investigación, docencia y gestión, a lo largo de este artículo y en la línea del monográfico, vamos a centrarnos específicamente en las concepciones que el profesorado tiene sobre la docencia y en cómo éstas ejercen su influencia sobre las estrategias de enseñanza que se aplican y los estilos de aprendizaje adoptados por el alumnado. Posteriormente, trataremos de ver cómo los procesos formativos pueden intervenir en estas formas de entender y poner en práctica la enseñanza y aludiremos a la necesidad de crear sistemas de evaluación que conviertan la docencia en una forma de investigación.

## Concepciones de la enseñanza

La apuesta por un modelo de enseñanza basado en fomentar el aprendizaje constructivista del alumnado ha sido la tónica de los últimos años desde que se implantara el Plan Bolonia en las universidades europeas. Dotar al alumnado de un papel protagonista en el proceso de enseñanza y aprendizaje y promover su autonomía a través de un seguimiento planificado por parte del profesorado ha sido el foco central de las políticas y discursos académicos que han movilizadado el cambio. No obstante, cabe plantearse si se han puesto en marcha los mecanismos necesarios para cambiar las concepciones del profesorado acerca de la docencia, tradicionalmente entendida como una forma de transmisión de conocimientos de profesorado a alumnado.

En una investigación llevada a cabo por Prosser, Trigwell y Taylor (1994) sobre las concepciones que el profesorado universitario de ciencias tenía sobre la docencia, se encontraron seis tipos de creencias: 1. La enseñanza como transmisión de los conceptos fijados en la guía docente; 2. La enseñanza como transmisión del conocimiento de los

profesores; 3. La enseñanza como ayuda a los estudiantes para adquirir los conceptos de la guía docente; 4. La enseñanza como ayuda a los estudiantes para adquirir el conocimiento de los profesores; 5. La enseñanza como ayuda a los estudiantes para desarrollar nuevas concepciones; 6. La enseñanza como ayuda a los estudiantes para cambiar sus concepciones. Los tipos de creencias encontradas en este estudio se ordenan jerárquicamente, de manera que cada nivel contiene los anteriores, pero no los posteriores. De esta forma, se observan dos polos opuestos, el primer nivel que entendería la enseñanza como una transmisión de información unidireccional del profesor al alumno y el sexto nivel donde el alumnado asume un papel activo en la resolución de problemas que le lleva a desarrollar un cambio en sus estructuras de pensamiento.

En la misma línea, en una revisión de investigaciones basadas en entrevistas, Kember (1997) encontró cinco concepciones diferentes de la docencia, asociadas a estilos propios de enseñanza, de pensamiento y características personales. Estas cinco concepciones veían la docencia como: 1. Traspaso de información; 2. Transmisión de contenido estructurado; 3. Interacción profesor-estudiante; 4. Facilitadora de aprendizajes; y 5. Transformadora del pensamiento y promotora del desarrollo intelectual.

Estas concepciones de la enseñanza pueden ir ligadas a las etapas de desarrollo profesional del profesorado universitario. Es decir, conforme el profesorado va adquiriendo mayor experiencia en el ámbito de la enseñanza, va evolucionando hacia concepciones de la enseñanza más centradas en el aprendizaje del alumnado. Kugel (1993) propone un modelo de desarrollo del profesorado universitario que aunque considera que no puede aplicarse de forma generalizada a todo el profesorado, sí puede servir para reflexionar y mejorar el proceso de desarrollo. Este modelo distingue dos etapas principales, cada una de ellas dividida en estadios:

- *Primera etapa: Centrada en la enseñanza.* Estadio 1: Preocupación en torno a sí mismo. Estadio 2: Preocupación por el dominio de la materia. Estadio 3: Preocupación por el aprendizaje del alumnado.
- *Segunda etapa: Centrada en el aprendizaje.* Estadio 4: El alumno como sujeto activo. Estadio 5: El alumno como sujeto independiente.

Este autor sostiene que a estos estadios pueden agregarse dos más: el estadio de pre-desarrollo o preparación, que abarca el período de formación del futuro profesor en la universidad como estudiante de tercer ciclo y a través del que desarrolla sus primeras concepciones sobre la docencia. Y, finalmente, el estadio seis, en el que el profesor reflexiona y revisa su evolución a lo largo de los diferentes estadios para moldear o mejorar aspectos de la docencia.

Robertson (1999), por su parte, distingue tres perspectivas diferentes en la forma que tiene el profesorado de enfrentarse a la labor docente. Cada una de ellas se va sucediendo de manera consecutiva a medida que se alcanza un nivel de desarrollo profesional superior.

- *Perspectiva centrada en el profesor.* El proceso de enseñanza-aprendizaje se halla centrado más en ellos mismos que en el alumnado, dando más importancia a la transmisión de contenidos y a su propia actuación que a la de los estudiantes.

- *Perspectiva centrada en el alumno.* Conlleva entender que el fin último de la docencia es el aprendizaje de los alumnos. Desde esta óptica, la principal preocupación del profesorado son los alumnos. El profesorado se ve a sí mismo como facilitador de aprendizajes y no como mero transmisor de contenidos.
- *Perspectiva centrada en el alumno y en el profesor.* Implica un nuevo cambio en las preocupaciones. Si antes centraba su atención exclusiva en el alumnado, ahora comienza a interesarse en las posibilidades que puede llegar a ofrecer la interacción con ellos.

Como se observa, gran parte de los estudios que analizan las concepciones del profesorado sobre la enseñanza encuentran dos grandes categorías a la hora de clasificar los tipos de orientación hacia la docencia:

- Centrada en el profesor y, por tanto, orientada al contenido que se enseña.
- Centrada en el estudiante y, por tanto, orientada al aprendizaje.

A grandes rasgos, estas concepciones pueden formar parte de las etapas del desarrollo profesional del profesorado como docente, de manera que a medida que afrontamos más experiencias de carácter profesional, nuestra concepción de la docencia se puede transformar desde una visión más centrada en uno mismo a otra más centrada en el estudiante. No obstante, cada profesor puede experimentar un crecimiento profesional diferente, no cerrado a un modelo de desarrollo concreto (Dall'Alba y Sandberg, 2006).

El cambio en las concepciones de la enseñanza no debería dejarse al arbitrio de cada uno, sino que la docencia debería ser un aspecto más a incluir en los planes formativos de aquellos que aspiran a impartir enseñanzas en la educación superior. Una formación teórico-práctica que evite en la medida de lo posible los descabros a los que se somete el profesorado desde que se inicia hasta que, en el mejor de los casos, se convierte experto, desde el punto de vista pedagógico.

## Relación entre concepciones de la enseñanza y estrategias docentes

Las concepciones que tiene el profesorado acerca de la docencia universitaria nos permiten saber cómo piensa y entiende la enseñanza, pero, además, es importante saber cómo se conjugan dichas concepciones con la práctica; es decir, determinar si las estrategias docentes que emplea el profesorado son acordes con sus concepciones de la enseñanza.

Diferentes estudios han tratado de analizar esta relación entre las concepciones sobre la enseñanza y los estilos docentes. Los resultados obtenidos muestran que el profesorado que concibe la docencia como transmisión de información tiende a emplear estrategias centradas en el profesor. Por su parte, el profesorado que concibe la enseñanza como una forma de desarrollo y cambio del pensamiento de los estudiantes y que define su rol como facilitador de aprendizajes, suele emplear estrategias de enseñanza orientadas al estudiante (Åkerlind, 2003, 2007; Gow y Kember, 1993; Kember y Gow, 1994; Kember y Kwan, 2000; Lindblom-Ylänne y otros, 2006; Prosser y Trigwell, 1998; Trigwell y Prosser, 1996a).



No obstante, en algunos de estos estudios también encontramos inconsistencias, pues muchos de los docentes que tienen concepciones de la enseñanza orientadas al estudiante, sin embargo, ponen en práctica estrategias de enseñanza más centradas en el contenido que en el aprendizaje de los estudiantes (Donche y Van Petegem, 2011; Fang, 1996; Murray y McDonald, 1997; Trigwell y Prosser, 1996b). Este caso podría darse en aquellos profesores que a pesar de haber recibido una formación pedagógica, ésta ha sido más teórica que práctica y, por tanto, no han sabido extrapolar su pensamiento a la acción.

Otros factores como el sexo (Caballero, 2009; Nevgi, Postareff y Lindblom-Ylänne, 2004), la experiencia (Beijaard y otros, 2000) y el tipo de disciplina (Lindblom-Ylänne y otros, 2006; Neumann, 2010; Norton y otros, 2005) también influyen en las estrategias de enseñanza que se adopten. En cuanto a la disciplina, se observa que las concepciones y estrategias docentes empleadas varían más cuanto mayor es la diferencia entre las disciplinas.

Por su parte, Fives and Buehl (2011) afirman que existen factores contextuales relacionados con la cultura y el clima institucional, las relaciones, los recursos, etc., que influyen en las concepciones del profesorado dando lugar, a veces, a una discordancia entre las creencias expresadas y la práctica docente. De esta manera, si no hay un clima colaborativo entre los compañeros, no se tienen los suficientes recursos o las aulas donde se imparte docencia están masificadas, es posible que la práctica docente se vea mermada.

En dos estudios fenomenológicos llevados a cabo por Åkerlind (2003, 2007), se exploraron las concepciones que tenía el profesorado sobre el desarrollo de la enseñanza y las estrategias docentes que se ponían en marcha. De los resultados se obtuvo que:

- Una concepción del desarrollo de la docencia como incremento del *bienestar y de la seguridad* durante la docencia, se acompaña de una práctica docente basada en el esfuerzo por conocer mejor el contenido de la materia y/o el esfuerzo por mejorar la práctica de la enseñanza en orden a familiarizarse con cómo enseñar.
- Una concepción del desarrollo de la docencia como incremento de las *habilidades, estrategias y métodos de enseñanza*, se acompaña de una práctica docente basada en el desarrollo de un repertorio de estrategias de enseñanza con el fin de ser un profesor más habilidoso y/o el descubrimiento de qué estrategias de enseñanza son las más útiles con el fin de ser un profesor más efectivo.
- Una concepción del desarrollo de la docencia como incremento del *aprendizaje y desarrollo* del alumnado, se acompaña de una práctica docente basada en el continuo incremento de la comprensión de qué funciona y qué no funciona con los alumnos con el fin de llegar a ser un facilitador de aprendizajes más efectivo.

Estos resultados muestran la relación interna que se esperaría entre las concepciones de la docencia y las formas de aproximación al desarrollo de la misma. Cada nivel de superación englobaría al anterior. En primer lugar tenemos al *profesorado principiante* que intenta no sólo alcanzar el dominio de la materia que imparte, sino tantear formas de enseñanza que le permitan salir airoso de las clases. En el segundo encontramos a un profesorado algo *más experimentado* que deja de pensar en la materia para centrarse en buscar las mejores estrategias para impartirla. Y, por último, llegaríamos al *profesorado experto* que domina la materia y, además, conoce las estrategias que

funcionan mejor con el alumnado. Llegados a este punto, ya se cuenta con la habilidad suficiente para hacer que sea el propio alumnado el que reflexione y dé respuesta a los problemas que plantea la materia. Por tanto, se vuelve a mostrar así la necesidad de poner en marcha procesos formativos que ayuden al profesorado no sólo a desarrollar concepciones de la docencia más centradas en el aprendizaje del alumnado (teoría), sino también a saber desarrollar estrategias docentes (práctica) que permitan mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

En conexión con las concepciones y estrategias docentes vistas hasta el momento, también es igualmente importante considerar las concepciones que se tienen sobre el aprendizaje. Lo que pensamos sobre la docencia va a ejercer un impacto en cómo queremos que los estudiantes aprendan.

## Concepciones del aprendizaje

Consideramos oportuno mencionar la importancia no sólo de las creencias que el profesorado tiene de la enseñanza, sino también las que tiene del aprendizaje. De esta forma, las concepciones que el profesorado posee sobre la enseñanza también van a estar relacionadas con su forma de entender el aprendizaje.

Las concepciones del profesorado acerca de cómo los estudiantes deben aprender, ejercen un impacto en la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes (Martin y otros, 2000). Aunque existen diferentes investigaciones acerca de los estilos de aprendizaje de los estudiantes (Marton y Säljo, 1984; Newble y Clarke, 1986; Sadlo y Richardson, 2003; Säljo, 1979), de ellas podemos extraer dos grandes categorías: estudiantes que adoptan un rol activo y que ven el aprendizaje como algo que deben construir, y estudiantes que adoptan un rol pasivo y perciben el aprendizaje como una forma de traspaso de conocimientos unidireccional, del docente al estudiante.

Trigwell y Prosser (1996a) resumen las concepciones del aprendizaje que encontraron después de entrevistar a 24 profesores universitarios de física y química:

- Aprendizaje como acumulación de información para satisfacer demandas externas.
- Aprendizaje como adquisición de conceptos para satisfacer demandas externas.
- Aprendizaje como adquisición de conceptos para satisfacer demandas internas.
- Aprendizaje como desarrollo conceptual para satisfacer demandas internas.
- Aprendizaje como cambio conceptual para satisfacer demandas internas.

Cuando el aprendizaje va dirigido a satisfacer demandas externas, lo que importa es que el alumnado reproduzca las ideas que el profesor ha querido transmitir en clase, por tanto, hablamos de un aprendizaje superficial, memorístico o poco reflexivo que no modifica suficiente las estructuras de pensamiento del alumnado y que será difícil mantener a medio-largo plazo. Por el contrario, cuando el aprendizaje va dirigido a satisfacer demandas internas, lo que importa es el grado de comprensión, reconstrucción e interiorización que el alumnado hace del conocimiento; hablamos, pues, de un aprendizaje profundo, constructivista que sí modifica las estructuras cognitivas del alumno y, por tanto, es significativo y perdura en el tiempo.



Los profesores que conciben el aprendizaje como acumulación de información, conciben la enseñanza como transmisión de dicha información a los estudiantes; de manera que sus estrategias docentes están centradas en el profesor. Por su parte, los profesores que conciben el aprendizaje como actividad que genera desarrollo y cambio en las concepciones de los estudiantes, conciben la enseñanza como un proceso que trata de guiar y facilitar que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico y cambien sus concepciones; de ahí que el estilo de enseñanza esté orientado al aprendizaje (Gow y Kember, 1993; Kember y Gow, 1994; Marton y Booth, 1997; Trigwell, Prosser y Watterhouse, 1999).

Trigwell y otros (2000) realizaron un estudio con 3956 estudiantes y 46 profesores pertenecientes a la rama de ciencias. Al profesorado se le administró el cuestionario "Approaches to Teaching Inventory" que combina ítems propios de un enfoque de enseñanza centrado en el profesor con otros del enfoque de enseñanza orientado al alumno. Con los estudiantes se empleó el "Study Process Questionnaire", elaborado en 1987 por Biggs y que incluye ítems que permiten identificar formas de aprendizaje superficiales y significativas. Los resultados mostraron que el profesorado que describe y emplea estrategias de enseñanza basadas en la transmisión de información (enseñanza centrada en el profesor), tiende a tener estudiantes que adoptan una orientación al aprendizaje superficial y que obtienen resultados de aprendizaje de menor calidad. Por el contrario, cuando el profesorado promueve el aprendizaje activo del alumnado, les hace interactuar para que discutan y resuelvan problemas, hace un seguimiento y evaluación de los cambios que se producen en el pensamiento del alumnado e impulsa el pensamiento crítico, es menos probable que el alumnado adopte un enfoque superficial del aprendizaje y que sus resultados de aprendizaje sean más significativos y de mayor calidad.

Encontramos, pues, dos "versiones" de la enseñanza que aunque podrían llegar a ser complementarias, se sustentan en filosofías distintas acerca de lo que debe ser el aprendizaje. Así, destacamos los extremos, por un lado el aprendizaje tradicional que parte de una enseñanza centrada en el profesor y que hace del alumno un mero receptor pasivo de información, que acepta y asimila los contenidos establecidos sin dar lugar a la reflexión y a la discusión; y en el otro extremo, el aprendizaje constructivista que parte de una enseñanza centrada en el estudiante y que convierte al alumno en un participante activo dentro del proceso de aprendizaje, que toma decisiones, resuelve problemas, se muestra crítico y reconstruye el conocimiento de manera autónoma bajo la supervisión del profesor.

Según Ramsden (2003), la buena enseñanza es precisamente aquella que se centra en el aprendizaje de los estudiantes. Este autor considera que para que la enseñanza revierta en aprendizajes de calidad, el profesorado debe asumir una serie de principios básicos: hacer interesante la materia y dar buenas explicaciones; tener objetivos claros y plantear retos intelectuales; motivar a los estudiantes y escuchar lo que ellos tienen que decir; entender las dificultades de los estudiantes y respetar su aprendizaje; realizar una evaluación y retroalimentación adecuadas; mostrar independencia, control e implicación activa; conseguir lo mejor de los estudiantes y aprender de ellos. Trigwell (2001), Bain (2006) y Entwistle (2009) resaltan principios similares para definir una enseñanza de calidad, pero un aspecto a resaltar en todos ellos es que ninguno establece prescripciones basadas en la implementación de buenas prácticas, pues estas pueden restar autonomía y creatividad a la práctica y, además, quedar descontextualizadas.

La investigación es consistente al reflejar que si se quieren modificar las estrategias docentes, pasando de una orientación centrada en el profesor a otra centrada en el alumno, primeramente es necesario modificar el pensamiento del profesor y sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En línea con lo argumentado anteriormente, la enseñanza debe dejar de concebirse como una actividad que puede realizar cualquiera que tenga cierta idea sobre un contenido. Es fundamental concebir la docencia como una disciplina que requiere una formación teórico-práctica adaptada a la peculiaridad de los contenidos que se quieran enseñar (Loughran, 2009) y, por tanto, entenderla también como un campo de investigación enfocado siempre a la mejora de los aprendizajes y de la actuación docente.

## Formación y evaluación docente en la universidad

Como decíamos al comienzo, la institución universitaria ha ido desviando su objetivo prioritario, que históricamente era 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 dirección en las universidades 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 comprender cómo se ha ido transformando la profesión y cuáles son las características que hoy definen el perfil profesional del profesorado universitario (Caballero, 2013; García-Rodríguez y González-Losada, 2007).

Cuando hablamos de perfil profesional, nos referimos “al conjunto de capacidades y competencias que identifican la formación de una persona y que hacen posible el desarrollo responsable de unas funciones específicas dentro de la profesión” (Caballero, 2009). En este caso, el perfil del profesorado universitario viene determinado por el desempeño de la docencia, la investigación y, en su caso, la gestión. No obstante, éste se ve influenciado, a su vez, por el valor y reconocimiento que la comunidad universitaria concede a cada una de dichas funciones.

El valor diferenciado que se otorga a la docencia y a la investigación crea un desequilibrio en la identidad profesional que podría tener consecuencias en la calidad de la enseñanza. Los sistemas de evaluación promovidos por las administraciones en consonancia con la institución universitaria influyen en la trayectoria profesional del profesorado, haciendo que éste concentre sus esfuerzos en aquellas actividades que van a ser valoradas, reconocidas y recompensadas.

Caballero (2009) en una investigación realizada con 2998 profesores de la Universidad de Granada pertenecientes a diferentes ramas científicas, obtuvo que los profesores más jóvenes se ven a sí mismos más como investigadores que como docentes, mientras que los de mayor edad se perciben más como docentes que como investigadores. Las categorías profesionales también marcan la diferencia, de manera que figuras tales como los ayudantes doctores, los contratados doctores y los catedráticos de universidad se sienten más investigadores, mientras que los asociados, colaboradores y antiguos titulares de escuela universitaria se perciben más a sí mismos como docentes. Se observa así que los sistemas de evaluación para el acceso y la promoción en la universidad ejercen un impacto determinante en la definición de perfiles profesionales y, por tanto, en la identidad y trayectoria profesional que emprenda el profesorado universitario.

Por otra parte, este desequilibrio entre docencia e investigación también se ve reflejado en la formación, que es uno de los factores más importantes que inciden en el desarrollo profesional. Si para el ejercicio de cualquier profesión existen procesos formativos que preparan para el desempeño de unas funciones concretas, encontramos que para el profesorado universitario esta preparación es parcial, pues existe una formación reglada para desarrollar competencias en investigación, pero no para desarrollar competencias docentes (Mayor, 2009). 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.

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

La mentalidad que apuesta por la necesidad de una formación universitaria institucionalizada, enfocada a impulsar el desarrollo de las competencias y habilidades didácticas del docente, tropieza bruscamente con las prioridades establecidas por la administración educativa y las propias universidades. El prestigio y la incentivación de la labor investigadora actual está muy por encima del valor que se concede a la docencia, y los nuevos cambios políticos apuntan más aún en esa dirección. Así, el profesorado con una larga carrera investigadora tendrá un mayor reconocimiento y prestigio profesional que aquél otro 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.

“La producción investigadora tiene una clara primacía sobre la calidad docente, que gradualmente se ha ido convirtiendo en un peaje que es preciso pagar para ocupar una plaza en la universidad” (Monereo y Pozo, 2003).

Son necesarias políticas que impulsen con acciones más que con retóricas la calidad de la enseñanza. Para ello es necesario articular en un sistema único los procesos de formación y evaluación del profesorado, con el fin de contribuir de manera coherente a su desarrollo profesional y a la creación de un perfil profesional capaz de responder a sus funciones de manera eficaz y equilibrada (Caballero, 2013; Tejada, 2006). Se trata de impulsar procesos formativos docentes de calidad que justifiquen la evaluación de la docencia, pues carece de sentido exigir al profesorado calidad en una actividad para la que no ha sido formado.

Hattie y Marsh (1996), 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 sólo de la investigación o de la enseñanza como actividades separadas e independientes, sino que se ha de recompensar la adecuada integración entre ambas.

“La promoción de un profesorado universitario más estratégico requiere también un cambio radical en la importancia institucional que se otorga a su competencia docente, cambio que debería reflejarse directamente en los sistemas de evaluación, retribución y promoción profesional, propiciando un mayor equilibrio entre capacidad docente y capacidad investigadora (Monereo y Pozo, 2003).

## Hacia la transformación de la concepción y la práctica de la enseñanza: Investigar la enseñanza

Tal y como afirma Richardson (2007), “si las instituciones de Educación Superior quieren que sus profesores adopten un estilo de enseñanza más centrado en el estudiante, deben promover que estos desarrollen una concepción de la enseñanza en esa línea -y un curso de formación breve no será suficiente para conseguirlo-”. Convertirse en un profesor cualificado requiere poseer no sólo 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, sólo pueden conseguirse a través de procesos de formación especializados.

“La universidad ha entendido tradicionalmente que quienes ejercían la docencia debían ser competentes en su espacio científico o profesional (...). Nadie puede enseñar lo que no sabe. Pero bien puede suceder que quien sepa mucho de alguna cosa no tenga habilidades necesarias para lograr que sus estudiantes aprendan con él” (Zabalza, 2011).

He aquí la controversia entre el denominado conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico; 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 (Bolívar, 2005).

Kansanen (2009) se plantea si es necesario desarrollar una didáctica del contenido para cada disciplina o si, por el contrario, se podrían crear grupos de materias que tuvieran cierta relación entre sí. Este autor propone tres tipologías: didáctica de las disciplinas artísticas, didáctica de las disciplinas de ciencias naturales y didáctica de las disciplinas prácticas o aplicadas. En este sentido y siguiendo a Loughran (2009), la enseñanza debe ser tratada como una disciplina en sí misma, pero se deben cumplir unos requisitos. Si la concebimos como mera actividad transmisora de información, quedaría fuera de este supuesto. Pero si cumpliera los criterios que según Fensham (2004) convierten a una disciplina en un campo de investigación, podríamos comenzar a instaurar una nueva concepción de la enseñanza. Estos criterios serían:

- Criterios de estructura
  - Reconocimiento académico
  - Revistas de investigación

- Asociaciones profesionales
- Conferencias para difundir trabajos de investigación
- Centros de investigación
- Formación en investigación
- Criterios de investigación
  - Conocimiento científico
  - Planteamiento de cuestiones
  - Desarrollo conceptual y teórico
  - Metodologías de investigación
  - Avance
  - Publicaciones modelo
  - Publicaciones de impacto
- Criterios en relación a los resultados
  - Implicaciones en la práctica

De esta manera, llegamos al concepto que planteaba Boyer (1990) en su reconocido libro *“Scholarship Reconsidered”*. Este autor habla de la necesidad de integrar y desarrollar en la profesión docente el término *Scholarship of Teaching* (investigación, integración y aplicación en la enseñanza). Este concepto 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 ir respaldada 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; y 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).

“La enseñanza es una actividad privada para la mayoría de los profesores, ya que tiene lugar detrás de una puerta que está metafórica y físicamente cerrada a los colegas” (Taylor y Hutchings, 2006).

2. El trabajo debe ser susceptible de revisión y crítica por la comunidad universitaria. La enseñanza debe orientarse hacia los estudiantes y su aprendizaje, y los resultados de la misma deben publicarse a través de mecanismos de revisión por pares (Nicholls, 2004).

3. El trabajo debe ser utilizado y reconstruido por otros.

“Los profesores excelentes pueden ejercer un impacto significativo en las vidas de sus estudiantes, pero permanecer como desconocidos fuera de las aulas de su institución. El profesor en su nivel de desarrollo máximo tiene la responsabilidad adicional de ejercer su impacto en la profesión docente en su conjunto” (Reis-Bergan y Madison, 2002).

Entendida la enseñanza como disciplina y tarea propia del “scholar”, se abrirían nuevos caminos hacia la re-conceptualización y reconocimiento de esta función como una actividad profesional que requiere algo más que conocimiento de la materia y habilidades personales.

Para profundizar un poco más en los términos, el trabajo de Kreber (2002, 2003 y 2005) clarifica la diferencia entre SoTL, excelencia en la enseñanza y enseñanza experta. Para esta autora, la excelencia en la enseñanza es el producto resultante de la experiencia personal y docente. La enseñanza experta supone la puesta en marcha de procesos de reflexión sobre el conocimiento declarativo y procedimental que el docente tiene sobre la enseñanza, el aprendizaje y la propia disciplina. Y, finalmente, el SoTL abarca los rasgos esenciales de la enseñanza excelente y experta, pero los supera, pues, además, implica compartir con la comunidad universitaria los nuevos avances, ampliar el conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje en su disciplina, y someterse a revisión por parte de la comunidad.

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) sostienen que el SoTL puede describirse a partir de cuatro dimensiones:

- *Información*: son las fuentes utilizadas por el docente para conocer más sobre la enseñanza, el aprendizaje y la propia disciplina.
- *Reflexión*: implica un análisis de la propia práctica docente y del aprendizaje de los estudiantes en el ámbito de la disciplina.
- *Comunicación*: conlleva 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 fin de que puedan ser examinados por la comunidad universitaria.
- *Concepción de la enseñanza y el aprendizaje*: el docente debe orientar su actividad hacia el estudiante, posibilitando que éste modifique su estructura cognitiva y alcance aprendizajes significativos.

Weston y McAlpine (2001) establecen tres fases de continuo crecimiento hacia el 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, etc. 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.
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 cumbre de la enseñanza.* Los profesores que se encuentran en esta fase, no sólo publican sobre la enseñanza, sino que llevan a cabo investigaciones sobre la enseñanza, ejercen de mentores de otros colegas y poseen iniciativa y liderazgo.

Finalmente, cabe considerar la aportación de Healey (2000), quien establece una aproximación al SoTL a partir de la propia disciplina. Este autor sostiene que el compromiso con la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje, la reflexión crítica de la propia actuación y la comunicación y difusión de la propia experiencia práctica, contribuyen de manera decisiva en el progreso de cada una de las disciplinas.

Esta forma de integración de la docencia y la investigación no sólo ayudaría a eliminar concepciones tradicionales sobre la docencia, sino que, además, rompería el desequilibrio que en los últimos años se ha producido entre ambas. Además, permitiría superar los conflictos de identidad a los que se ve sometido al tener que priorizar una sobre la otra.

## Conclusiones

Las creencias del profesorado acerca de la docencia condicionan en gran medida su estilo de enseñanza. Numerosos estudios muestran las concepciones que tiene el profesorado universitario sobre la enseñanza, y cómo éstas se relacionan con las estrategias que ponen en marcha para llevarla a cabo. Al mismo tiempo, parece corroborarse que las estrategias empleadas por el alumnado para aprender también están estrechamente relacionadas con el estilo docente del profesorado. Nos encontramos, por tanto, ante dos caras de una misma moneda, pues en función de cómo entendamos la enseñanza y el tipo de estrategias docentes que empleemos en la práctica pedagógica, estaremos definiendo nuestra concepción del aprendizaje.

Transformar el pensamiento del profesorado acerca de la enseñanza, sus modos de hacer y de entender el aprendizaje no es una labor que pueda programarse ni conseguirse de un día para otro. Entender la docencia desde un enfoque orientado al estudiante que posibilite la modificación de las estructuras conceptuales del alumnado. Para transformar la mentalidad acerca de la enseñanza y la práctica docente se requiere “el establecimiento de políticas institucionales que coordinen de forma coherente y progresiva los procesos de selección, formación, evaluación y promoción del profesorado” (de Miguel, 2003). Estas políticas deben, a su vez, apoyar la integración entre docencia e investigación.

Una dimensión central de la identidad profesional y del trabajo universitario es la investigación y docencia. 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, propias 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.

Lejos de querer establecer un debate entre enseñanza e investigación, que conduce poco lejos, hemos querido plantear el lugar que la enseñanza en el trabajo académico. Estas relaciones se encuentra entre dos extremos: unos consideran indisoluble 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

Si bien muchas fuerzas conducen a una separación entre docencia e investigación, existen factores nuevos que apuntan hacia una concurrencia entre ambas. En una universidad de masas, tanto la docencia como la investigación se están reconfigurando. 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, otro (docente) que lo difunde.

## Referencias bibliográficas

- Åkerlind, G.S. (2003). Growing and developing as a university teacher. Variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4), 375-390.
- Åkerlind, G.S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21-37.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Beijaard, D., Verloop, N., Wubbels, T. y Feiman-Nemser, S. (2000). The professional development of teachers. En, R.J. Simons, J. Van Der Linden y T. Duffy. *New learning* (pp. 261-274). Dordrecht/Boston, MA/London: Kluwer Academic.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 39 pp.
- Bolívar, A. y Caballero, K. (2008). Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación. Edición Digital*, 46 (8, agosto), 10 pp.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered*. New Jersey: Princeton.

- Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. Granada: Tesis doctoral.
- Caballero, K. (2013). Nivel de satisfacción del profesorado universitario hacia los sistemas de evaluación. *Revista de Educación*, 360, 483-508.
- Cantón, I.; Valle, R.E. y Arias, A.R. (2008). Calidad de la docencia universitaria: procesos clave. *Educatio Siglo XXI*, 26, 121-160.
- Dall’Alba, G. y Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research*, 76(3), 383-412.
- De Miguel, F.M. (2003). Evaluación institucional versus acreditación en la enseñanza superior. Implicaciones para la mejora. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 6-7, 13-20.
- Donche, V. y Van Petegen, P. (2011). Teacher educators’ conceptions of learning to teach and related teaching strategies. *Research Papers in Education*, 26(2), 207-222.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university. Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Houndmills and Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research* 38(1), 47-65.
- Fensham, P.J. (2004). *Defining an identity: the evolution of science education as a field of research*. Dordrecht: Kluwer.
- Fives, H. y Buehl, M.M. (2011). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? En K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors*. (pp. 471-499). Washington, DC US: American Psychological Association.
- García-Rodríguez, M.P. y González-Losada, S. (2007). El perfil del profesorado universitario: un profesional en evolución constante. *XXI, Revista de Educación*, 9, 181-205.
- Gow, L., y Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63 (1), 20-33.
- Hattie, J. y Marsh, H.W. (1996). The relationship between research and teaching: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 507-542.
- Hawes, G. y Donoso, S. (2003). Análisis del concepto de la “docencia” en profesores universitarios. Un estudio cualitativo. *Educacion Policy Analysis Archives*, 11(11), 1-49.
- Healey, M. (2000). Developing the Scholarship of Teaching in Higher Education: a discipline-based approach. *Higher Education Research and Development*, 19 (2), 169-189.
- Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49 (1-2), 155-176.
- Huberman, M., Thompson, C. L. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.). *La enseñanza y los profesores, I. La profesión de enseñar* (pp. 19-98). Barcelona: Paidós.

- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciências Humanas*, 12(9), 75-86.
- Kansanen, P. (2009). Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge? *Pedagogy, Culture & Society*, 7(1), 29-39.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255-275.
- Kember, D. y Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *Journal of Higher Education*, 65 (1), 59-74.
- Kember, D., y Kwan, K.P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science* 28, 469-90.
- 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 (1), 93-121.
- Kreber, C. (2005). Reflection on teaching and the scholarship of teaching: Focus on science instructors. *Higher Education*, 50 (2), 323-359.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315-328.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. y Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education* 31 (3), 285-298.
- Loughran, J. (2009). Is teaching a discipline? Implications for teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 189-203.
- Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P. y Benjamin, J. (2000). What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*, 28, 387-412.
- Marton, F. and Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum: Mahwah, N.J.
- Marton, F. y Säljö, R. (1984). Approaches to learning. En: F. Marton, D. Hounsell y N. J. Entwistle (Eds). *The Experience of Learning* (pp. 36-55). Edinburgh, Scottish Academic Press.
- Mayor, C. (2009). Nuevos retos para una Universidad en proceso de cambio: ¿Pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 61-77.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: Nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo, y J. I. Pozo, (Coords.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-30). Madrid: Síntesis.
- Murray, K., y R. McDonald (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, 33 (3), 331-349.
- Neumann, R. (2010). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*, 26(2), 135-146.

- Nevgi, A., Postareff, L. y Lindblom-Ylänne, S. (2004). The effect of discipline on motivational and self-efficacy beliefs and on approaches to teaching of Finnish and English university teachers. Comunicación presentada en el EARLI SIG Higher Education Conference, Junio 18-21, Estocolmo (Suecia).
- Newble, D.J., y Clarke, R.M. (1986). The approaches to studying of students in a traditional and in an innovative problem-based medical school. *Medical Education*, 20, 267-273.
- Nicholls, G. (2004). Scholarship in teaching as a core professional value: what does this mean to the academic? *Teaching in Higher Education*, 9 (1), 29-42.
- Norton, L., Richardson, J.T.E., Hartley, J., Newstead, S., y Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50(4), 537-571.
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1998). *Understanding learning and teaching: the experience in Higher Education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Prosser, M., Trigwell, K. y Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*, 4, 217-232.
- Pulido, A. y Pérez, J. (2003). Propuesta metodológica para la evaluación de la calidad docente e investigadora: Planteamiento y experimentación. *Cuadernos del Fondo de Investigación Richard Stone*, 8. Instituto L.R. Klein.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Reis-Bergan, M. y Madison, J. (2002). On the distinction between the Scholarship of Teaching and Scholarly Teaching. *E-xcellence in teaching*, November.
- Robertson, D.L. (1999). Professors' perspectives on their teaching: a new construct and developmental model. *Innovative Higher Education*, 23(4), 271-294.
- Sadlo, G., y Richardson, J.T.E. (2003). Approaches to studying and perceptions of the academic environment in students following problem-based and subject-based curricula. *Higher Education Research and Development*, 22, 253-274.
- Säljö R. (1979). *Learning in the learner's perspective: I. Some common-sense assumptions* (Informe nº 76). Göteborg: University of Göteborg, Institute of Education.
- Shulman, L. S. (1998). Fostering a Scholarship of Teaching and Learning. *Annual Louise McBee Lecture The University of Georgia Institute of Higher Education*, octubre, University of Georgia.
- 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, 30 pp.]. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92ART1.pdf>>.
- Sierra, J.C. y otros (2009). Opinión de profesores Titulares y Catedráticos de Universidad acerca de criterios y estándares para la acreditación del profesorado universitario. *Revista Española de Documentación Científica*, 32(3), 89-100.
- Taylor, M. y Hutchings, P. (2006). Building the Teaching Commons. *Change* 38 (3), 24-31.

- Tejada, J. (2006). Problemáticas de la evaluación del profesorado universitario. *Universitas Tarraconenses. Revista de Ciències de l'Educació*, núm. especial, 281-293.
- Tejedor, F.J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 157-182.
- Trigwell, K. (2001). Judging university teaching. *The International Journal for Academic Development*, 6(1), 65-73.
- Trigwell, K. y otros (2000). Scholarship of teaching: a model. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 155-168.
- Trigwell, K., Prosser, M., y Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.
- Trigwell, K., y Prosser, M. (1996a). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21, 275-284.
- Trigwell, K., y Prosser, M. (1996b). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32(1), 77-87.
- Weston, C.B. y McAlpine, L. (2001). Making explicit the development toward the Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 86, 89-97.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.
- Zabalza, M.A. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação*, 36(3), 397-424.

Artículo concluido el 16 de febrero 2015

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://www.red-u.net>



---

***Katia Caballero Rodríguez******Universidad de Granada******Departamento de Didáctica y Organización Escolar******Mail: kaballero@ugr.es***

Profesora Contratada Doctora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Pertenece al grupo de investigación FORCE (HUM 386) y sus principales líneas de investigación son: identidad y desarrollo profesional, docencia universitaria y liderazgo pedagógico. Cuenta con diversas publicaciones en libros y revistas de impacto. Ha colaborado con numerosas universidades nacionales e internacionales en el desarrollo de proyectos de investigación.

***Antonio Bolívar******Universidad de Granada******Departamento de Didáctica y Organización Escolar******Mail: abolivar@ugr.es***

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada. Ha publicado una veintena de libros y más de cien artículos en editoriales y revistas nacionales e internacionales, referidos a las siguientes líneas de trabajo e investigación: educación moral de la ciudadanía, asesoramiento curricular y formación de profesores, innovación y desarrollo del currículum, desarrollo organizacional, e Investigación biográfico-narrativa. Dirige la Revista "Profesorado" y es miembro de Comités editoriales o científicos de varias revistas de prestigio.