

Tesouro, Montse; Corominas, Enric; Teixidó, Joan; Puiggalí, Joan (2014). La autoeficacia docente e investigadora del profesorado universitario: relación con su estilo docente e influencia en sus concepciones sobre el nexo docencia-investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (1), 169-186.  
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.172771>

# LA AUTOEFICACIA DOCENTE E INVESTIGADORA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: RELACIÓN CON SU ESTILO DOCENTE E INFLUENCIA EN SUS CONCEPCIONES SOBRE EL NEXO DOCENCIA-INVESTIGACIÓN

Montse Tesouro, Enric Corominas, Joan Teixidó y Joan Puiggalí  
Universitat de Girona

## RESUMEN

*El objetivo de este trabajo es observar si la autoeficacia como profesor e investigador percibida por los profesores universitarios está relacionada con sus estilos o enfoques de enseñar. Se aplicaron dos instrumentos a 259 profesores de la Universidad de Girona con dedicación docente de 9 o más créditos y a miembros activos en tareas de investigación.*

*En conclusión la variable autoeficacia como investigador es la variable que genera más diferencias. Los resultados indican que cuanto mayor es la autoeficacia como investigador, más fuerte es la convicción de que la investigación guía la enseñanza. Ciertas convicciones sobre el nexo docencia-investigación son muy diferenciadas según la autoeficacia investigadora y existen menos diferencias en función de las variables género y ámbito de estudio.*

**Palabras clave:** educación superior; autoeficacia docente; autoeficacia investigadora; enfoques de la enseñanza.

---

### Correspondencia:

Universitat de Girona. Plaza Sant Domènec, 9. 17071 Girona  
Dra. Montse Tesouro. E-mail: [montse.tesouro@udg.edu](mailto:montse.tesouro@udg.edu) Teléfono: 972 418 986  
Dr. Enric Corominas. E-mail: [enric.corominas@udg.edu](mailto:enric.corominas@udg.edu) Teléfono: 972 215 994  
Dr. Joan Teixidó. E-mail: [joan.teixido@udg.edu](mailto:joan.teixido@udg.edu) Teléfono: 972 418 752  
Dr. Joan Puiggalí. E-mail: [joan.puiggalí@udg.edu](mailto:joan.puiggalí@udg.edu) Teléfono: 972 418 986

## UNIVERSITY LECTURERS' SELF-EFFICACY AS TEACHER AND RESEARCHER: RELATION TO APPROACHES TO TEACHING AND INFLUENCE ON CONCEPTIONS OF THE TEACHING-RESEARCH NEXUS

### ABSTRACT

*The aim of this paper was to explore whether self-efficacy as teacher and researcher perceived by university lecturers was related to teaching styles and approaches. Two instruments were administered to 259 teachers at the University of Girona (Spain), who were active researchers and had a teaching workload of 9 ECTS or above. The results showed that self-efficacy as a researcher was the variable which yielded most differences. The higher the self-efficacy of the researcher, the stronger the belief that teaching was guided by research. Certain beliefs about the teaching-research nexus were very different according to the degree of self-efficacy as a researcher, while there were fewer differences in terms of gender and field of study.*

**Keywords:** higher education; teaching self-efficacy; researching self-efficacy; teaching-research link; approaches to teaching.

### INTRODUCCIÓN

Las funciones del profesorado universitario son docencia, investigación, cooperación o servicios y gestión. Si bien las cuatro se pueden entender como un conjunto integrado de actividades interconectadas (Sellers, R. y otros, 2010), las dos primeras son más predominantes. La investigación para la creación del conocimiento y la docencia para su diseminación. Estas dos funciones tienen su razón de ser en el aprendizaje de los estudiantes (Hernández Pina, 2002).

La investigación se desarrolla en el seno de los departamentos o en parques tecnológicos o en institutos de investigación o en otros centros públicos o privados. Cada vez más la investigación es tarea de equipo y colaboración interinstitucional: los mejores proyectos tienen carácter internacional y cuentan con la participación de diversas universidades o instituciones.

La docencia para algunos autores (Scott, 2005, Young, 2006, Greenbank, 2006 y 2008) debería ser priorizada por los académicos porque enseñar a los estudiantes es lo que define una universidad. La docencia ha sido una actividad bastante individual si bien actualmente con los planteamientos metodológicos derivados de Bolonia, tiende a ser un trabajo cooperativo. Uno de los cambios importantes, que es efectivamente requisito fundamental para converger en el EEES, es el 'cambio de paradigma' respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el foco del proceso formativo pasa a ser el aprendizaje del alumno y su capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Este nuevo modelo docente, con una nueva concepción centrada en el alumno y en su proceso de aprendizaje, requiere también impulsar una mayor participación e implicación activa de los profesores que deben cambiar sus roles, de enseñar lo que se sabe a ayudar a aprender, a trabajar en equipo y a colaborar con otros docentes (Bozu, 2010).

En el estudio que se presenta se intenta medir varios constructos (la autoeficacia como docentes y como investigadores de profesores universitarios; la opinión de los

profesores sobre la articulación docencia-investigación en la universidad y los enfoques de enseñanza) y la relación conceptual entre ellos.

## REVISIÓN TEÓRICA

### Autoeficacia percibida del profesor como docente y como investigador

Las creencias de autoeficacia son creencias individuales sobre las capacidades de actuación en un dominio particular. No son consideradas como rasgos de personalidad, puesto que significan la habilidad para lograr ciertos objetivos o tareas por su actuación en una situación específica. Son pues relativas y situacionales (Bandura, 1997).

La percepción de las propias capacidades y competencias afecta a las preferencias y la actuación, la persistencia en la acción y a la calidad de sus realizaciones. Entre los profesores hay quien considera que tiene mucha competencia y predisposición para la investigación y quién se valora como menos competente y tiene una predisposición menor. Lo mismo podríamos decir en cuanto a docencia.

Sería compleja una evaluación detallada de la autoeficacia en estas dos dimensiones de la tarea del profesor universitario. Nos basaremos en la manifestación directa del profesor y en su percepción de los resultados obtenidos en los procesos institucionales de valoración de docencia e investigación establecidos en nuestro sistema universitario.

### Actuación docente del profesor universitario

En el ejercicio de la docencia encontramos distintas formas o enfoques de enseñar. Cuando se estudia la relación enseñanza/aprendizaje se delimitan dos grandes orientaciones o concepciones de la enseñanza en la educación superior que llamamos “facilitación del aprendizaje” y “transmisión de conocimiento” (Kember y Gow, 1994). En esta misma línea, Norton y otros (2005), estudiando las creencias e intenciones respecto a la enseñanza en la educación superior, también identifican estos dos factores. Otros autores, como Kember y Kwan (2000), categorizan a los profesores primero según el enfoque de enseñanza adoptado y después según la concepción de la enseñanza que mantienen: al cruzar la categorización por enfoques y por concepciones queda claramente patente la asociación de la concepción transmisora con el enfoque centrado en el contenido y la concepción facilitadora con el enfoque centrado en el aprendizaje.

También se ponen de manifiesto estos dos enfoques de enseñanza en los estudios de Trigwell y Prosser (1996, 2004), atendiendo a la intención y a la estrategia adoptada, que constituyen las dos escalas del *Approach to Teaching Inventory* (ATI):

- *Information Transmission / Teacher-Focused Approach* (ITTF)
- *Conceptual Change / Student-Focused Approach* (CCSF)

La metodología de investigación de los enfoques de enseñanza y de su relación con convicciones, intenciones, etc. se ha basado, en parte, o en la opinión y valoración que los estudiantes hacen del “buen profesor” o en las autovaloraciones de los propios profesores. Ambas fuentes tienen virtudes y defectos. Se ha dicho que los estudiantes

juzgan positivamente la actuación de un profesor si encaja con sus características y con su posicionamiento en el aprendizaje. Además, para el estudiante le es difícil captar más allá de la estricta actuación práctica y de los saberes y metodología y no puede valorar convicciones o intenciones.

### La relación entre docencia e investigación

Se dan una serie de opiniones muy diferentes: desde Roche y Marsh (2000) y Marsh y Hatie, (2002) que afirman que el autoconcepto como profesor y el autoconcepto como investigador son constructos diferentes y que constatan desde una posición empiricista que considera que las habilidades para ser un buen profesor y las habilidades para ser un buen investigador no se relacionan positivamente, hasta la posición de Brew (2003) que desde un enfoque metodológico fenomenológico reclama una reconceptualización de enseñanza, investigación y conocimiento: para ella cuando el conocimiento se entiende como el producto de comunicación y negociación se puede entender la relación simbiótica entre docencia e investigación.

Hernández Pina (2002) clasifica los diferentes puntos de vista respecto esta relación en tres grupos: los escépticos sobre dicha relación (Black, 1972; Flood Page, 1972), los que creen que entre ambas no existe conexión ninguna (Martin y Berry, 1969; Sample, 1972; Prosser, 1989) y los que opinan que lo que se da entre ellas es una relación simbiótica (Bretton, 1979; Schmitt, 1965; Wilson y Wilson, 1972). Si bien cabe destacar que hay un amplio consenso en torno a la conveniencia de acercar cada vez más la docencia y la investigación en el trabajo de los académicos.

La no relación entre productividad en investigación y excelencia en la docencia, según Morales (2010), no quiere decir que no haya profesores que investiguen y que además son excelentes docentes. Cuando investigación y docencia se consideran integradas se generan relaciones positivas (Coate, Barnett y Williams, 2001): la investigación influye positivamente en la enseñanza y, recíprocamente, la enseñanza influye positivamente en la investigación.

La paradoja que se da en nuestro país es un lamentable ejemplo de la desconexión entre investigación y docencia y del peso prioritario de la primera: “los puestos de trabajo de los académicos en las universidades españolas se definen en función de las necesidades de enseñanza mientras que la selección tiene en cuenta principalmente el curriculum de investigación” (Vidal y Quintanilla, 2000:222).

Se da unanimidad entre los autores en las ventajas del acercamiento entre investigación y docencia y en la necesidad de fomentarlo para conseguir la calidad en el trabajo universitario: Hattie y Marsh (1996:533) cuando detectan en una metaanálisis la correlación cero entre investigación y docencia, plantean como objetivo de las universidades fortalecer el nexo docencia-investigación: “El objetivo no tendría que ser *publish or perish*, o *teach or impeach*, sino que se publique y se enseñe con la mayor efectividad. La finalidad es favorecer las circunstancias en que la docencia y la investigación se encuentren y generen no sólo mejor docencia y mejor investigación sino auténtica integración”.

En este sentido Prince y otros (2007) recomiendan una serie de medidas que se podrían seguir para incrementar el nexo de unión investigación-docencia como son:

- Reconocer oficialmente y premiar a los profesores que integran con éxito la enseñanza y la investigación.
- Establecer programas de desarrollo del profesorado en la docencia y la investigación incluyendo la forma de integrar los dos dominios.
- Promover la participación en la investigación para un amplio espectro de estudiantes, y asegúrese de que haya un contacto significativo entre los investigadores y sus asesores.

Finalmente hay autores como Burke y Rau (2010) y Gutiérrez (2011) que sugieren añadir otro término a la relación que es la práctica y formar un terceto investigación-docencia-práctica que permita disminuir las diferencias y a su vez dar un impulso a los modelos educativos.

### **La relación entre la autoeficacia como docente y como investigador, la articulación docencia-investigación y los enfoques de enseñanza**

Como indican Gonzalo y Leon (1999) en la Universidad Española se da una gran importancia al rol investigador del profesor, mientras que no existe un reconocimiento explícito de su tarea docente. La evaluación de la investigación se hace a través de los logros obtenidos (publicaciones, proyectos,...), en el caso de la docencia el único "feedback" oficial que tiene es la evaluación de los alumnos. Estos factores junto con las relaciones con los compañeros, la competencia interdepartamental... pueden influir en el concepto de autoeficacia de los mismos, tanto a nivel docente como investigador. Ross (1994) y Tschannen y otros (1998) asocian la autoeficacia del profesor con las creencias que el profesor tiene sobre su habilidad para adoptar materiales y enfoques de enseñanza innovadores. Capelleras (2001) en un estudio realizado entre docentes y alumnos universitarios encuentra que existe una correlación positiva y significativa entre la autoeficacia (docente e investigadora) del profesorado universitario y su valoración de calidad de servicio en la enseñanza.

Por otra parte, como indica Hernández Pina (2002), en estas últimas décadas se está pasando a una perspectiva más interpretativa, contextual y fenomenológica en la comprensión docencia-investigación, situando como factor central de la relación docencia-investigación la naturaleza del conocimiento, es decir, el modo en que el profesorado conciba el conocimiento que imparte va a afectar a esta relación.

De esta forma es interesante observar la relación existente entre la autoeficacia, enfoques de enseñanza de los profesores y la articulación docencia-investigación tal como presentamos en esta investigación.

### **OBJETIVOS**

- a) Indagar si la autoeficacia como docente y la autoeficacia como investigador percibida por los profesores están relacionadas con el enfoque de enseñanza que adoptan.
- b) Conocer algunas concepciones de los profesores sobre los nexos entre docencia e investigación y las diferencias generadas por algunas variables demográficas, tipología de estudios y características profesionales.

## METODOLOGÍA

### Muestra

Se invitó a responder un cuestionario al profesorado de la Universidad de Girona con dedicación docente de 9 créditos o más y miembros activos en tareas de investigación. De las 308 respuestas se excluyeron las de aquellos profesores que manifestaron que su vinculación a la universidad era sólo como investigador o sólo como docente. Así se obtiene una muestra útil de 259 profesores – un 31 % de la población- , con la siguiente distribución:

- *Tipología de contratación*: funcionarios 146, contratados 113.
- *Género*: 145 hombres y 114 mujeres.
- *Dedicación*: exclusiva 199, parcial 60.
- *Experiencia docente*: menos de 3 años 15; entre 4 y 15 años 146; y más de 15 años, 96.
- *Edad*: menos de 30 años 22; entre 30 y 50 años 187; y más de 50 años, 50.
- Atendiendo a las titulaciones impartidas y a la estructura de facultades y escuelas de la universidad hemos distinguido tres *ámbitos de estudios*: 1) Humanidades/Educación (Letras, Educación y Psicología), 73 profesores; 2) Ciencias Sociales (Derecho, Económicas y Empresariales, Turismo y Comunicación), 65 profesores, y 3) Ciencias/Tecnologías (Ciencias, Enfermería y Estudios de Politécnica), 121 profesores.

### Instrumentos utilizados

A) *Cuestionario sobre autoeficacia docente y autoeficacia investigadora y los nexos de docencia y sobre investigación*

Este breve cuestionario se ha elaborado *ad hoc* desde varias fuentes: Marsh y Hattie (2002); Norton y otros (2005); Vidal y Quintanilla (2000). La razón de utilizar un cuestionario de 9 ítems y no otros cuestionarios existentes es el hecho de no incrementar en demasía las preguntas a contestar por parte de los docentes y poder profundizar más en las respuestas. De los nueve ítems: Dos ítems delimitan la percepción de la autoeficacia como docente de cada profesor. Se conjuga la visión subjetiva de la situación en el conjunto del profesorado y los resultados de evaluación externa.

Ítem nº 1.- “De una manera genérica, en el conjunto del profesorado de universidad, valoro que atendiendo a mis competencias y efectividad, mi nivel como docente es alto o excelente”.  
Ítem nº 8.- “En las evaluaciones de los estudiantes de mi actuación docente suelen valorarme positivamente o muy positivamente”.

Otros dos son muy paralelos a los anteriores pero ahora referidos a la autoeficacia percibida en la dimensión profesional de investigación.

Ítem nº 3.- “De una manera genérica, en el conjunto del profesorado de universidad, valoro que atendiendo a mis competencias y productividad mi nivel como investigador/a es alto o excelente”.

Ítem nº 5.- “Cuando se ha evaluado externamente mi trabajo como investigador/a he obtenido resultados positivos o muy positivos”.

Con los cinco ítems restantes se pretende captar las convicciones o creencias del profesor sobre diferentes manifestaciones entre los nexos de docencia y sobre investigación (los ítems 2 y 7, y 6 y 9 son parejas de ítems con redacción inversa).

Ítem nº 4.- “Las capacidades y habilidades para destacar como docente coinciden en gran parte con las capacidades y habilidades para destacar como investigador/a”.

Ítem nº 2.- “Los resultados logrados y los aprendizajes conseguidos en la acción investigadora me son útiles para mejorar mi actividad docente”.

Ítem nº 7.- “Los resultados logrados y los aprendizajes conseguidos en la acción docente me son útiles para mejorar mi actividad investigadora”.

Ítem nº 6.- “Llegar a ser un buen investigador/a mejora las competencias docentes del profesorado de universidad”.

Ítem nº 9.- “El esfuerzo en mejorar las competencias docentes potencia también las competencias para la investigación”.

Como se puede comprobar el orden con que se presentaban en el cuestionario los tres bloques de ítems era aleatorio. El rango de valoración era entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 7 (totalmente de acuerdo).

La primera versión fue mejorada a partir de una pequeña prueba piloto y posteriormente fue revisado y evaluado por dos expertos en metodología de investigación de la Universidad de Girona. Se les presentó una tabla informativa que contenía cada uno de los objetivos con sus indicadores de evaluación para que nos indicaran su adecuación o no. También se les facilitó otra tabla, que relacionaba los indicadores de evaluación con las preguntas del cuestionario y se les preguntaba de cada una de las preguntas si creían que era adecuada o no en función del indicador de evaluación. En caso de considerar que la pregunta no respondía al indicador presentado se les facilitaba un espacio para que pudieran argumentar por qué y/o para que nos facilitaran una pregunta alternativa. A partir de los comentarios que nos hicieron los expertos, que fueron mínimos, realizamos la versión final del instrumento.

## B) Inventario sobre enfoques de enseñanza

*The Approaches to Teaching Inventory (ATI)* de Prosser y Trigwell fue creado con la intención de obtener información acerca de los enfoques de enseñanza del profesor, tanto de las intenciones generales como de las estrategias relacionadas con la enseñanza de una asignatura.



Adoptamos el *ATI* (Prosser y Trigwell, 2006) en el trabajo empírico por tratarse de una forma breve, sólo 16 ítems, fácilmente autoaplicable que consta de dos escalas de ocho ítems cada una con la finalidad de distinguir dos modelos dimensionales de concepción de la enseñanza. Uno de los grupos de ocho ítems valora si los profesores se centran en los estudiantes procurando un aprendizaje que suponga un cambio conceptual (*CCSF*) mientras que los otros ocho ítems forman una escala que valora si los profesores están centrados en los contenidos (transmisión de información (*ITTE*). Las respuestas al Cuestionario *ATI* son contextualizadas, es decir, se refieren a una asignatura de las impartidas por el profesor. Puede que un mismo profesor actúe diferente según la materia que enseña. La valoración de las respuestas es en una escala de Lickert: 1 (nunca), 5 (casi siempre). Los usos que se han hecho de este cuestionario por los propios autores y en otros trabajos ha sido poner en relación el estilo de actuación docente con el enfoque de aprendizaje de los alumnos. Aquí lo utilizamos para identificar el estilo de actuación docente y relacionarlo con la autoeficacia percibida hacia la investigación o la docencia por el propio profesor.

Ambos instrumentos fueron aplicados conjuntamente a través de la intranet de la universidad en la primera mitad del curso 2011-12. Para el posterior análisis de los datos se utilizó el *SPSS v.21* y el *AMOS v.21*.

## RESULTADOS

### Resultados del cuestionario sobre autoeficacia docente e investigadora

#### a) Agrupación de ítems

Un análisis factorial de componentes principales de las respuestas dadas por los profesores a los nueve ítems da una agrupación (*tabla 1*) en tres factores que delimita claramente los cinco ítems de opinión sobre los nexos docencia e investigación (Factor I), los dos ítems de evaluación de la investigación (Factor II) y los dos ítems de evaluación de la docencia (factor III). Se explica el 65,24% de la varianza.

TABLA 1  
ANÁLISIS FACTORIAL

#### Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,029	33,659	33,659	3,029	33,659	33,659	2,336	25,953	25,953
2	1,484	16,484	50,143	1,484	16,484	50,143	1,996	22,175	48,128
3	1,359	15,100	65,243	1,359	15,100	65,243	1,540	17,116	65,243
4	,768	8,538	73,781						
5	,564	6,262	80,043						
6	,530	5,893	85,936						
7	,473	5,259	91,195						
8	,428	4,757	95,952						
9	,364	4,048	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.



**Matriz de componentes rotados<sup>a</sup>**

	Componente		
	1	2	3
De una manera genérica, en el conjunto del profesorado de universidad, valoro que atiendo a mis competencias y productividad mi nivel como investigador/a es alto o excelente.		,829	
Cuando se ha evaluado externamente mi trabajo como investigador/a he obtenido resultados positivos o muy positivos.		,783	
Las capacidades y habilidades para destacar como docente coinciden en gran parte con las capacidades y habilidades para destacar como a investigador/a.	,567	,468	
Los resultados logrados y los aprendizajes conseguidos en la acción investigadora me son útiles para mejorar mi actividad docente.	,608	,473	
De una manera genérica, en el conjunto del profesorado de universidad, valoro que atendiendo a mis competencias y efectividad, mi nivel como docente es alto o excelente.			,847
En las evaluaciones de los estudiantes de mi actuación docente suelen valorarme positivamente o muy positivamente.			,871
Los resultados logrados y los aprendizajes conseguidos en la acción docente me son útiles para mejorar mi actividad investigadora	,787		
Llevar a ser un buen investigador/a mejora las competencias docentes del profesorado de universidad.	,600	,463	
El esfuerzo en mejorar las competencias docentes potencia también las competencias para la investigación.	,809		

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

**b) Intercorrelación. Consistencia interna**

Entre los dos ítems que valoran auto percepción de la eficacia como docente y los dos que valoran la autoeficacia investigadora se dan correlaciones muy intensas (.503 y .509 n=259) y altamente significativas ( $p < 0,01$ ).

**c) Estadísticos descriptivos**

Optamos por generar las puntuaciones de las preferencias docente e investigadora de cada profesor sumando las valoraciones los dos ítems de autoeficacia docente y los dos ítems de autoeficacia investigadora. La autoeficacia en investigación (tabla 2), globalmente, se sitúa ligeramente por debajo de la autoeficacia en docencia.

TABLA 2  
PREFERENCIAS DOCENCIA/INVESTIGACIÓN. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

	M	SD
<b>Autoeficacia como docente</b>	<b>11</b>	<b>1,7</b>
<b>Autoeficacia como investigador</b>	<b>9,3</b>	<b>2,2</b>

De los dos ítems que miden la autoeficacia docente se obtiene un  $\alpha$  de Cronbach de 0,672 y en los que miden la autoeficacia investigadora un  $\alpha$  de 0,665.

La correlación entre ambas distribuciones es de .496, altamente significativa ( $p < 0,01$ ). Nos indica que muchos profesores se valoran de manera semejante en cuanto a su competencia docente y su competencia investigadora.

## Resultados del Inventario de Enfoques de enseñanza

### a) Agrupación de los ítems del ATI

En la validación de los datos obtenidos se ha realizado un análisis factorial de componentes principales reducido a 2 factores donde se agrupan claramente separados los ítems de *CCSF* y los de *ITTF* (varianza explicada=41,3%)(figura 1). El análisis factorial confirmatorio mostró un buen ajuste del modelo,  $\chi^2(259) = 292,423$ ,  $p < 0,001$ ,  $\chi^2/df = 1,129$ ,  $GFI = 0,974$ ,  $AGFI = 0,954$ ,  $CFI = 0,814$ ,  $RMSEA = 0,084$  (0,073-0,096),  $CMIN/DF = 2,593$ , proporcionando así evidencia de su validez.

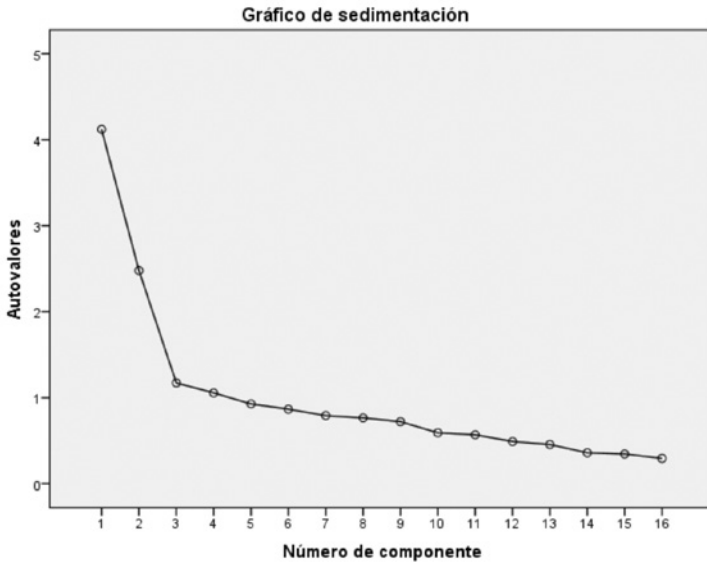


FIGURA 1  
ANÁLISIS FACTORIAL

### b) Consistencia interna del ATI. Intercorrelaciones

Se pone de manifiesto que la consistencia interna (*tabla 3 y 4*) en las dos dimensiones (*CCSF* y *ITTF*) permite considerar fiable el inventario siendo superior ésta en los ítems de *CCSF*.

TABLA 3  
CONSISTENCIA INTERNA ATI. ALPHA DE CRONBACH

<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>	
<b>CCSF</b>	<b>.835</b>
<b>ITTF</b>	<b>.643</b>

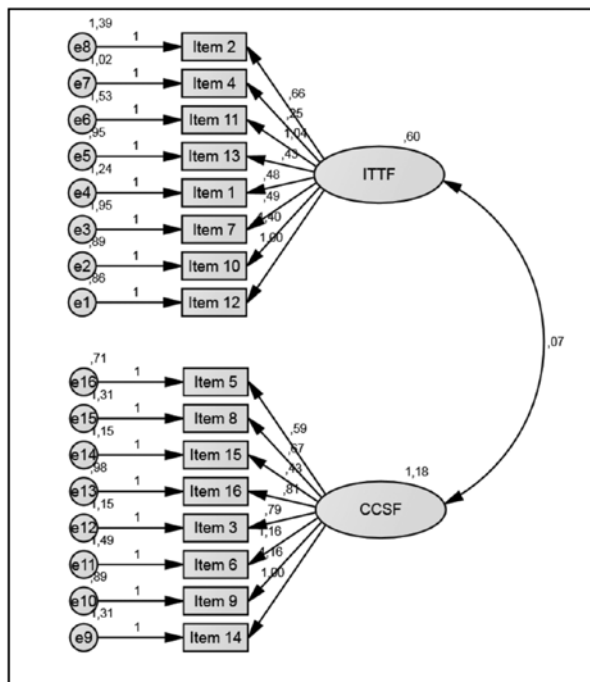


FIGURA 2  
CONSISTENCIA INTERNA ATI. COVARIANZA

La correlación entre los valores de las sumas de los ítems *ITTF* y de los ítems *CCSF* es de  $r=.099$  (baja y no significativa). Esta asociación muy exigua refuerza que estamos tratando dos constructos percibidos como bastante independientes. Esto está acorde con lo indicado por Monroy (2013) porque si contemplamos el esquema jerárquico inclusivo de Prosser y otros (1994), tendría que existir correlación positiva entre ambos enfoques, puesto que las características de las categorías inferiores están presentes en las superiores. No obstante, los autores (Prosser y Trigwell, 2006) hallaron una correlación negativa entre ambas escalas al medir los enfoques de enseñanza con el ATI, pues afirman que los ítems de enfoque centrado en el profesor están presentados en el cuestionario de forma que se interprete que el foco central de la enseñanza es únicamente lo que se plantea y no una gama más amplia de intenciones o estrategias.

c) Estadísticos descriptivos

Se puede afirmar que el profesorado tiende a autovalorarse alto (*Tabla 4*) (casi todas las medias de los ítems están en un rango entre 3 y 4). Más alto en los ítems *ITTF* (transmitir información o contenidos) que es el modelo con características más próximas al sistema de docencia ‘tradicional’.

La correlación reducida y no significativa entre las dos series de puntuaciones muestra que el inventario delimita claramente los dos estilos de enseñar.

TABLA 4  
ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DEL ATI. VALORACION OBTENIDA SUMANDO LOS ÍTEMS QUE DEFINEN CADA UNO DE ELLOS.

	M	SD
<b>ITTF (centrados en los contenidos)</b>	29,8	4,7
<b>CCSF (centrados en el alumno)</b>	27,2	6,2

*Vinculación entre la autoeficacia profesional como docente y como investigador y el estilo docente.*

La percepción de *autoeficacia* (tabla 5) que globalmente los profesores tienen como docente se vincula fuertemente con el estilo de enseñanza centrado en el alumno y, con menor intensidad, con el estilo docente centrado en los contenidos. Es un resultado coherente si consideramos que el estilo docente deseable es una combinación de los dos enfoques: aportar información sirve de base para producir un aprendizaje conducente a un cambio conceptual, a la construcción de nuevo conocimiento.

TABLA 5  
CORRELACIONES ENTRE LA AUTOEFICACIA COMO DOCENTE Y COMO INVESTIGADOR CON LOS ESTILOS DOCENTES

	Centrado en el alumno	Centrado en los contenidos
<b>Autoeficacia como docente</b>	.349 ***	.186 **
<b>Autoeficacia como investigador</b>	.035	.061

\*\* =  $p < 0,01$  \*\*\* =  $p < 0,001$

En cambio, la percepción de autoeficacia como investigador que tienen los profesores no se vincula ni con uno ni con otro enfoque de enseñar. Valorarse alto o bajo como investigador no está asociado a una manera de enseñar u otra. Que entre *autoeficacia* como investigador y estilo docente no se produzca ninguna vinculación viene a reforzar la tesis que el trabajo de investigación y la manera de enseñar son funciones independientes y diferentes en el trabajo de los académicos que permanecen bastante separadas.

*Resultados sobre las convicciones de los profesores sobre el nexo docencia-investigación*

Respecto a los cinco ítems del cuestionario propio que recogían el posicionamiento de los profesores respecto al nexo docencia-investigación, se ha comparado la diferencia de medias atendiendo a las variables *status* profesional, género, edad, experiencia profesional, dedicación y ámbito de estudios.

Se han generado dos nuevas variables para categorizar la muestra de profesores: 'autoeficacia docente' y 'autoeficacia investigadora': A partir de las frecuencias de las puntuaciones sumadas de los dos ítems se han definido tres categorías 'tercio superior', 'tercio medio' y 'tercio inferior'.

En la *tabla 6* se muestran los estadísticos descriptivos y los resultados de la comparación de medias sólo de aquellas variables dónde se han obtenido diferencias estadísticamente significativas. Utilizamos la prueba de *Mann-Whitney* o la prueba de *Kruskal-Wallis* que son no paramétricas, y que permiten ver si hay diferencias significativas entre muestras al tratarse de unas variables discretas y no continuas.

TABLA 6  
OPINIONES DE LOS PROFESORES SOBRE RELACIONES O INFLUENCIAS ENTRE  
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

	Comparación de medias		
	Género	Ámbito de estudios	Autoef. Investig.
4. Las capacidades y habilidades para destacar como docente coinciden en buena parte con las capacidades y habilidades para sobresalir como investigador/a	p=0,922 U=8207,50 (h=129,60 m=130,50)	p=0,189 (HEP=141,01 CS=133,18 CT=121,65)	p=0,002** (ts =142,25 tm=140,38 ti=106,30)
2. Los resultados y aprendizajes en investigación son útiles para la docencia	p=0,441 U=7816,50 (h=126,91 m=133,93)	p=0,005** HEP=151,19 CS=129,19 CT=117,05)	p=0,000*** (ts =149,66 tm=136,49 ti=101,90)
7. Los resultados y aprendizajes en docencia son útiles para la investigación	p=0,025* U=6963 (h=121,02 m=141,42)	p=0,011* HEP=151,37 CS=124,74 CT=119,93)	p=0,581 (ts =123,71 tm=133,79 ti=133,26)
6. Ser buen investigador mejora competencias docentes	p=0,720 U=8055 (h=131,45 m=128,16)	p=0,452 HEP=131,92 CS=138,29 CT=124,38)	p=0,000** (ts =149,81 tm=139,90 ti=98,40)
9. Ser buen docente mejora competencias de investigación	p=0,407 U=7783 (h=133,32 m=125,78)	p=0,340 HEP=140,52 CS=126,95 CT=125,29)	p=0,766 (ts =126,23 tm=129,97 ti=134,21)

Género: h: hombre, m: mujer; Ámbito estudios: HEP: Humanidades, Educación y Psicología, CS: Ciencias Sociales, CT: Ciencias y Tecnologías.; Autoeficacia investigadora: ts: tercio superior, tm: tercio medio, ti: tercio inferior. Nivel significación: \* ( $p<0,05$ ), \*\* ( $p<0,01$ ), \*\*\* ( $p<0,001$ )

No se dan diferencias significativas en las variables de status profesional, dedicación, experiencia docente, edad y autoeficacia docente.

— *Coincidencia de capacidades y habilidades para destacar como docente y como investigador*

Es el ítem donde se obtiene la media más baja, donde los profesores manifiestan menos acuerdo.

Sólo se detecta significación de diferencia de medias ( $p<0,001$ ) en la variable autoeficacia investigadora con medias superiores en el tercio superior y tercio medio respecto al grupo del tercio inferior.

— *Resultados y aprendizajes en investigación son útiles para la docencia y viceversa*

Que la investigación es útil a la docencia logra la media más alta (5,5) en el grado de acuerdo de los profesores, mientras que la utilidad inversa, —la docencia es útil a la investigación—, obtiene una media bastante menor (4,5).

La mayor diferencia de medias se da también en autoeficacia investigadora, en el sentido que los resultados de la investigación son útiles a la docencia: El tercio superior obtiene medias mayores y estadísticamente significativas respecto del tercio medio y del tercio inferior.

Los resultados hasta ahora mencionados concuerdan en parte con el hallazgo de Gottlieb y Yakir (1995): el profesorado con orientación hacia la investigación generalmente dedica más tiempo a la investigación (un 43 % opina que su investigación tiene un efecto positivo en su docencia), mientras que el profesorado con orientación hacia la docencia dedica más tiempo a la docencia (un 30 % opina que su investigación tiene un efecto positivo en su docencia).

— *Ser buen investigador mejora las competencias docentes y viceversa*

Más parecido hay entre las medias de los dos ítems que plantean si el hecho de ser buen investigador mejora la competencia docente y la propuesta inversa.

Las diferencias de medias estadísticamente significativas sólo se registran en la variable autoeficacia como investigador, nuevamente el tercio inferior obtiene medias menores que el tercio superior y que el tercio medio, con grado de significación elevado.

Estos resultados están en la línea con lo que afirman Vidal y Quintanilla (2000:226) respecto a que: “Los académicos españoles creen que la transferencia entre investigación y docencia fluye sólo en la dirección que la investigación ayuda a la docencia, y que aunque la interferencia fluye en ambas direcciones la más importante es que la docencia dificulta la investigación”.

## CONCLUSIONES

Los resultados que acabamos de referir pueden ser útiles en procesos de mejora profesional de los profesores.

El profesorado no se autovalora de manera muy distinta en cuanto a docente y en cuanto a investigador. Las medias en autoeficacia docente son ligeramente superiores a las medias de las valoraciones en autoeficacia investigadora, es decir, globalmente, tienden a valorarse algo mejor como docentes que como investigadores.

En relación a su estilo de enseñanza los resultados grupales manifiestan que el profesorado tiende a autovalorarse alto. Hay un ligero predominio del estilo transmisor de información o contenidos, y en el estilo de centrarse en el alumno la dispersión de valoraciones es claramente más elevada. Aunque cada profesor puede a veces compaginar los dos estilos de enseñanza, la baja correlación entre las puntuaciones del cuestionario indica una clara delimitación de los dos estilos en el conjunto del profesorado.

Al relacionar las valoraciones de autoeficacia docente e investigadora y los estilos de enseñanza se produce una alta asociación entre la autoeficacia como docente y el

estilo de enseñanza centrado en el alumno y una asociación más moderada entre la autoeficacia como docente con el estilo docente centrado en los contenidos. En otros trabajos relativamente similares se encuentra relación entre ambas funciones: Elton (2001) dice que “el nexo enseñanza-investigación puede existir si la enseñanza se centra en el estudiante que aprende” y también establece que el vínculo docencia-investigación se produce con más facilidad cuando el proceso de aprendizaje surge de una apropiada enseñanza centrada en el estudiante.

Por otra parte, los resultados obtenidos en relación al segundo objetivo del estudio de la vinculación entre determinadas variables con las convicciones del profesorado acerca del nexo docencia-investigación nos permiten concluir que la variable que genera más diferencias es la autoeficacia en investigación. Cuanto más intensa es la autoeficacia como investigador, más acentuada es la convicción que la investigación guía la enseñanza. Por lo tanto, ciertas convicciones sobre el nexo docencia-investigación son muy diferenciadas según la autoeficacia investigadora del profesorado y algo diferenciadas en las variables género y ámbito de estudios. El sentido de las diferencias concuerda con el nivel de autoeficacia investigadora. En este sentido, Gottlieb y Keith (1997) comenta que el profesorado orientado a la investigación es más probable que vea sus compromisos con la investigación compitiendo con su docencia.

No obstante, de los resultados de esta investigación se pueden derivar recomendaciones útiles para la mejora profesional. Investigación y docencia confluyen en el incremento de conocimiento de la materia que se estudia y se enseña, y también en la finalidad de la formación universitaria que es el aprendizaje de los alumnos.

Se ha dicho que la mejor manera de aprender algo es enseñarlo. Enseñar a menudo exige reelaborar en profundidad los conocimientos que poseemos y puede suponer un cambio en la comprensión de la materia enseñada. Son interesantes los trabajos de (Trigwell y otros, 2005, Prosser y otros, 2008) que consideran la nueva vía que abre la conexión docencia/investigación justamente en el mejor conocimiento de la materia que se investiga y se enseña.

Toda formación pedagógica puede mejorar la autoeficacia docente y repercutir en los enfoques de enseñar. Puesto que consideramos que fortalecer el vínculo docencia-investigación constituye un elemento importante en la acción de autoperfeccionamiento de todo profesor universitario, entendemos que hace falta actuar de manera integrada en la acción profesional-personal del profesorado. El marco idóneo para un primer nivel de sensibilización, convencimiento y práctica es el propio departamento.

Apuntamos dos posibles estrategias:

— *A nivel individual:*

Autoaplicación de las pruebas utilizadas en este estudio. Cada profesor puede ver su tendencia en cuanto a estilo de enseñanza y en cuanto a *autoeficacia* para la docencia o para la investigación. La autoaplicación sería un motivo de reflexión para darse cuenta de la propia situación. Este tipo de pruebas reducidas permiten una aplicación rápida y ofrecen información valiosa, además del efecto reactivo que su aplicación proporciona.



– *A nivel colectivo:*

La identidad profesional y el equilibrio entre las diferentes funciones del profesor universitario están influidos por la personalidad y las convicciones, los deseos o motivaciones, el dominio del campo de conocimiento y los resultados obtenidos. Todos estos vectores se encuentran en un contexto en el cual el profesor actúa. La puesta en común de experiencias y el debate de ideas es una práctica poco arraigada al ámbito universitario que haría falta activar, es decir, instaurar el rol de reflexión y autoevaluación. Es pues en el seno de los departamentos donde mejor se puede promover el progreso y perfeccionamiento del profesorado.

La actitud cooperativa entre los miembros del departamento –la atmósfera del departamento– es requisito para llegar a resultados positivos y debe ser valorada y recompensada. Sólo se conseguirá el nexo auténtico si los profesores desean que su trabajo docente e investigador esté relacionado.

Finalmente pensamos que este esfuerzo colaborativo será un proceso de formación pedagógica extensiva, a largo plazo, puesto que las creencias de autoeficacia y los enfoques de enseñar e investigar cambian lentamente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Nueva York: W. H. Freeman.
- Black, S. (1972). Interactions between teaching and research. *University Quarterly*, 26, 348-52.
- Bozu, Z. (2010). Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(3), 1-15.
- Bretton, H. L. (1979). On the necessity of research in teaching. *Science Teaching*, 9, 96-97.
- Brew, A. (2003). Teaching y research: New relations and their implications for inquiry based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 22, 3-18.
- Burke, L., & Rau, B. (2010). The research – teaching gap in management. *Academy of Management Learning & Education*, 9(1), 132-143.
- Capelleras, J. L. (2001). *Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria: un análisis empírico* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/3943>
- Coate, K., Barnett, R., & Williams, G. (2001). Relations between teaching and research in Higher Education in England. *Higher Education Quarterly*, 55(2), 158-174.
- Elton, L. (2001). Research and teaching: Conditions for a positive link. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 43-56.
- Flood Page, C. (1972). Teaching and research–happy symbiosis or hidden warfare? *University Quarterly*, 27, 102-118.
- Gonzalo, M., & León, B. (1999). La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 1-12. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224326637.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224326637.pdf)
- Gottlieb, E. E., & Yakir, R. (1995, abril). *Perceptions of the research-teaching nexus and job satisfaction: An analysis from the Carnegie International Survey of the Academic Profession*.

- Ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Education Research Association, San Francisco, California (Estados Unidos).
- Gottlieb, E. E., & Keith, B. (1997). The academic research-teaching nexus in eight advanced-industrialized countries. *Higher Education, 34*, 397-420.
- Greenbank, P. (2006). Points for debate: The academic's role, the need for a re-evaluation?. *Teaching in Higher Education, 11*(1), 107-112.
- Greenbank, P. (2008). The academic's role: A response to Karlsson. *Teaching in Higher Education, 13*(2), 245-249.
- Gutiérrez, A. (2011). Research-Teaching-Practice linkages: A challenge for Business Schools. *Transnational Working Papers, 1103*, 29-44.
- Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). The relations between teaching and research: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 66*, 507-542.
- Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa, 20*(2), 271-301.
- Kember, D., & Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *The Journal of Higher Education, 65*(1), 58-74.
- Kember, D., & Kwan, K. P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science, 28*, 469-490.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (2002). The relation between research productivity and teaching effectiveness. *The Journal of Higher Education, 73*(5), 603-641.
- Martin, M., & Berry, K. (1969). The teaching-research dilemma: Its source in the university setting. *Journal of Higher Education, 40*, 691-703.
- Meyer, J., & Eley, M. (2003, agosto). *A factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory*. Ponencia presentada en la 10th Bienal Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Padua, Italia.
- Monroy, F. (2013). *Enfoques de Enseñanza y de Aprendizaje de los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/117259>
- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8*(2), 47-73.
- Norton, L., Richardson, J., Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education, 50*, 537-571.
- Prince, M., Felder, R., & Brent, R. (2007). Does faculty research improve undergraduate teaching? An analysis of existing and potential synergies. *Journal of Engineering Education, 96*(4), 283-294.
- Prosser, M. (1989). In reality the teaching and research roles are independent. *HERDSA News, 11*(3), 7-8.
- Prosser, M., Martin, E., Trigewll, K., Ramsden, P., & Middleton, H. (2008). University academics' experience of research and its relationship to their experience of teaching. *Instructional Science, 36*(1), 3-16.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 405-419.
- Prosser, M., Trigwell, K., & Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction, 4*, 217-231.

- Roche, L., & Marsh, H. (2000). Multiple dimensions of university teacher self-concept. *Instructional Science*, 28, 439-468.
- Ross, J. A. (1994, junio). *Beliefs that make a difference. The origins and impacts of teacher efficacy*. Ponencia presentada al Anual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Calgary, Alberta (Canadá).
- Sample, S. (1972). Inherent conflict between research and education. *Educational Record*, 53, 17-22.
- Scot, P. (2005). *Divergence or convergence? The links between teaching and research in mass higher education*. In *Reshaping the University: New relations between research, scholarship and teaching*. Maidenhead, Inglaterra: SRHE - Open University Press.
- Sellers, R., Mas, F., & Casado, A. (2010). Efficiency: Complementariness versus trade-off between teaching, research and administrative activities. *Higher Education Quarterly*, 64(4), 373-391.
- Schmitt, H. A. (1965). Teaching and research: Companions or adversaries? *Journal of Higher Education*, 36, 419-427.
- Stes, A., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2008). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *Higher Education*, 55(3), 255-267.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in science teachers' approach to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
- Trigwell, K., Prosser, M., Martin, E., & Ramsden, P. (2005). University teachers' experiences of change in their understanding of the subject matter they have taught. *Teaching in Higher Education*, 10(2), 251-264.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-249.
- Vidal, J., & Quintanilla, M. A. (2000). The teaching and research relationship within an institution. *Higher Education*, 40, 217-229.
- Wilson, J., & Wilson, R. (1972). The teaching-research controversy. *Educational Record*, 53, 321-326.
- Young, P. (2006). Out of balance: Lecturer's perceptions of differential status and rewards in relation to teaching and research. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 191-202.

Fecha de recepción: 13 de abril de 2013.

Fecha de revisión: 13 de abril de 2013.

Fecha de aceptación: 10 de julio de 2013.