

CONECTANDO INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD: *TEACHING RESEARCH NEXUS*

*Linking Research and Teaching at the University: Teaching
Research Nexus*

Reliant recherche et d'enseignement à l'université:
Teaching Research Nexus

Ernesto LÓPEZ GÓMEZ

*Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales.
C/Juan del Rosal, 14. 28040 Madrid. elopezeducacion@gmail.com*

Fecha de recepción: marzo de 2015
Fecha de aceptación: junio de 2015
Bibliid [(1130-3743) 27, 2-2015, 203-220]

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una revisión de la literatura con la pretensión de profundizar en uno de los aspectos nucleares del trabajo del profesorado universitario: la investigación. Concretamente, el contenido del artículo transita desde los niveles de investigación en la universidad y los parámetros para entender al profesorado universitario como investigador, hasta la discusión en torno a la relación o independencia entre investigación y docencia, con el objetivo fundamental de ofrecer estrategias para desarrollar un enfoque integrado, *teaching research nexus*, con un espacio representativo en la discusión internacional. Las conclusiones evidencian que las relaciones entre investigación y docencia tienen beneficios inmediatos en la profundidad del aprendizaje de los estudiantes y la posibilidad de generar comunidades académicas de práctica.

Palabras clave: investigación; docencia; universidad; educación superior.

SUMMARY

This article shows the findings of a review of research with the aim of deepening one of the core aspects of the work of university teaching; research. Specifically, the article develops the levels of research at universities, the parameters for understanding university teacher as a researcher and the discussion about the relationship or independence between research and teaching, with the main objective of providing strategies to develop an integrated approach: *teaching research nexus*. The findings show that the relationship between research and teaching have immediate benefits in the depth of student learning and the possibilities to generate academic communities of practice.

Key words: Research; teaching; university; higher education; teaching research nexus.

SOMMAIRE

Cet article présente les résultats d'une analyse documentaire, dans le but d'approfondir l'un des aspects essentiels du travail du professorat universitaire: la recherche. Plus précisément, le contenu de l'article effectue un parcours dès les niveaux de recherche dans les universités et les paramètres pour comprendre le professorat universitaire en tant que chercheur, jusqu'au débat sur le lien ou l'indépendance entre la recherche et l'enseignement. L'objectif principal est de fournir des stratégies pour le développement d'une approche intégrée, lien entre l'enseignement et la recherche, avec un espace représentatif dans le débat international. Les résultats montrent que les liens entre la recherche et l'enseignement ont des avantages immédiats sur la profondeur de l'apprentissage des étudiants et la possibilité de générer des communautés académiques de la pratique.

Mots clés: Recherche; enseignement; université; l'enseignement supérieur.

1. INTRODUCCIÓN

Es difícil imaginar profesores universitarios que no estén al tanto de la investigación reciente de su área del saber o disciplina, aunque si tienen que producir además investigación, qué duda cabe que nos movemos en un horizonte de mayor exigencia, difícil de integrar con una labor docente de calidad. Así, para el quehacer investigador se pueden identificar dos niveles de conceptualización y desarrollo. En el primero de ellos se entiende que investigar consiste en estar al día de lo que otros producen en la discusión internacional, se trata de una investigación disciplinar básica cuya actividad intelectual es el estudio. El segundo nivel, de carácter superior, «se produce cuando se consiguen desarrollos sustantivos del saber actual o cuando se descubren nuevos planteamientos que orientan en otro sentido el trabajo de los demás científicos» (Ibáñez-Martín, 1990, 252). Es a este

segundo nivel al que se refiere el *Diccionario de la Real Academia Española*, cuando indica que investigar es «realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia». Precisamente, de esta conceptualización se desprenden tres atributos: desarrollar actividades intelectuales o experimentales (*qué*), de forma sistemática (*cómo*), para aumentar los conocimientos (*por y para qué*). Si se reconoce –deber ser– que las universidades son espacios de investigación, se entiende también que el profesorado universitario es uno de los agentes, si no el principal, de su desarrollo.

Ahora bien, Macfarlane (2012) sostiene que las universidades modernas están a la deriva ya que el valor de la libertad académica y el deber ser universitario se ven amenazados por profesores de alto nivel que están renunciando a los roles tradicionales de liderazgo académico por un estilo de gestión, más preocupados con datos cuantificables que por el avance y creación de pensamiento original. Este mismo autor propone en otro trabajo recuperar el liderazgo académico del profesor universitario desechando el actual exceso de tareas administrativas que los académicos más relevantes están asumiendo, provocando un vacío –*hollowing out*– en la vida académica con una evidente *disaggregation of academic practice*, en ejes nucleares (investigación, docencia y servicios) que se han ido concretando en numerosas tareas, especialmente de gestión y burocracia (Macfarlane, 2010, 61). Para ello sugiere seis atributos que van desde el *role model*, que tiene que ver con su especial posición de influencia personal, en la enseñanza, en la disciplina o profesión a su lugar como *tutor* de colegas con menos experiencia. Es igualmente guardián –*guardian*– de las normas de erudición y valores académicos de la propia disciplina así como abogado –*advocate*– de su disciplina, en tanto que explica, discute y promueve nuevas iniciativas de desarrollo. Se ha de preocupar también por adquirir –*acquisitor*– recursos, apoyos a la investigación, contratos y otras oportunidades para estudiantes valiosos y, finalmente, es embajador –*ambassador*– de la universidad en las relaciones exteriores, tanto a nivel nacional como internacional (Macfarlane, 2011, 65-70).

Todos estos atributos evidencian claves fundamentales del liderazgo académico del profesorado universitario, especialmente si nos referimos al segundo nivel de investigación que antes conceptualizamos. No obstante, nos encontramos con la dificultad de valorar hasta qué punto la investigación de segundo nivel, que permite un avance sustantivo del saber, se relaciona o no con la docencia, siendo esta la otra tarea sustantiva del profesorado universitario. En efecto, el profesorado universitario contribuye al avance de la ciencia –*investigación*– y transmite dicha ciencia y sus avances –*docencia*–; aunque es cierto que en los últimos años han aparecido, en menor extensión, responsabilidades de administración, gestión y servicio a la comunidad universitaria (Marsh y Hattie, 2002, 603). Si bien es cierto, la función docente e investigadora son los dos ejes del quehacer del profesorado universitario y la gestión o tareas similares viene a incardinarse en ambas: gestión de la docencia o de la investigación. Aunque haya otro tipo de responsabilidades

universitarias estas suelen ser eventuales y, por lo tanto, no son sustantivas a la vida universitaria, ni tan siquiera a todo el conjunto de profesorado. En definitiva, si la universidad ha de desarrollar investigación que procure un avance del saber, el profesorado universitario debe ser agente de investigación y asumir una labor investigadora complementaria a su otra tarea clave, la docencia.

Precisamente, el modo de enfrentar docencia e investigación explica buena parte de la especificidad de una universidad así como su diferencia fundamental con otras instituciones de educación superior. En efecto, la universidad sin docencia no sería propiamente universidad sino un instituto de investigación, así como tampoco podría hablarse propiamente de universidad sin investigación, dado que vendría a ser un centro de enseñanza.

Con todo, este trabajo pretende analizar los diversos modos de relación entre docencia e investigación, con la pretensión última de ofrecer algunas líneas de desarrollo en torno a la conexión entre investigación y docencia en la universidad (*teaching research nexus*) para poder valorar sus beneficios y posibilidades. Para ello, se ha desarrollado una revisión de la literatura a modo de síntesis narrativa (*narrative literature review*). Obviamente, es preciso señalar dos apreciaciones. En efecto, la pretensión investigadora asumida no permite afrontar otros temas afines, desafiantes y de interés como pudiera ser un análisis de la profesión de profesor o bien abordar las tensiones entre identidad profesional, cultura académica y exigencias de carrera. De igual forma, el procedimiento para la revisión de la literatura no se ha conducido atendiendo a parámetros de sistematicidad al optar por asumir una integración cualitativa de la literatura, que se presenta en diálogo entre las aportaciones clásicas del área y las investigaciones actuales desde una perspectiva indagadora, de encuentro y confrontación de los distintos hallazgos de la literatura.

2. INDEPENDENCIA, INCOMPATIBILIDAD O RELACIÓN ENTRE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

Antes de explorar las posibilidades de relación entre docencia e investigación, traemos a colación el trabajo de Verburch, Elen y Lindblom-Ylänne (2007), quienes muestran las limitaciones de las investigaciones que han pretendido acercarse a esta relación, debido a dos cuestiones: la gran *diversidad* en la población investigada (facultades, departamentos, instituciones, contextos, etc.) y la *naturaleza* de las propias investigaciones (pluralidad de métodos, instrumentos y técnicas).

Pese a estas limitaciones se presentan tres posibilidades ampliamente reconocidas en la literatura (Braxton, 1996; Hernández Pina, 2002; Marsh y Hattie, 2002; Villa, 2008). La primera de ellas hace referencia, precisamente, a la falta de relación, es decir, a la *independencia* entre docencia e investigación. La segunda de ellas tiene que ver con la *incompatibilidad* de ambas (relación negativa) a partir de la modulación de otras variables, mientras que la tercera se centra en el estudio de su *relación positiva*.

2.1. *Docencia e investigación son actividades independientes*

Diversos autores se han mostrado escépticos sobre la relación entre docencia e investigación debido a la escasez de evidencias fiables. Esta realidad fue constatada por Webster (1985), quien, tras una revisión de nueve estudios, sostiene que la noción generalizada de que la productividad de la investigación aumenta el rendimiento en la enseñanza no es apoyada por la evidencia empírica. También Elton (1986) critica la insuficiencia de las correlaciones, dado que representan cierta incertidumbre en los resultados obtenidos, indicando que quienes argumentan que esta relación es real (Flood, 1972; Black, 1972) se basan en la tradición universitaria. Algunos años antes, Michalak y Friedrich (1981) corroboraron, a partir de un estudio realizado en una pequeña universidad, que la relación no varía sustancialmente en los rangos ni en las disciplinas, lo que pone en entredicho la política de presionar al profesorado para desarrollar más investigaciones sobre el supuesto de que este hecho vaya a mejorar su enseñanza. Parece entonces que la actuación en la investigación no supone una fuente de información sobre la enseñanza, y viceversa (Hernández Pina, 2002).

Por su parte, Hattie y Marsh (1996) llevaron a cabo un riguroso metaanálisis de 58 estudios con más de 5000 correlaciones sin encontrar relación entre investigación y docencia, llegando a la conclusión de que la creencia común que investigación y enseñanza estén íntimamente entrelazadas es un mito perdurable. Además, pusieron en duda que en otra investigación se encontrara una relación positiva dado que no había homogeneidad global y podrían estar moderándose variables. Para estos autores, los buenos investigadores solo tienen unas pocas más de probabilidades ($r = 0,06$, cercana a cero) de estar mejor preparados como docentes que los no investigadores (Hattie y Marsch, 1996, 529).

También Braxton (1996) revisó treinta estudios diferentes en su apoyo a los diferentes modelos de relación (complementariedad, nula o conflictivo), encontrando únicamente una investigación que apoya el modelo de conflicto, al revelar una correlación negativa. Los restantes 29 estudios apoyaron el modelo nulo o complementario al mostrar en algunos casos correlaciones ligeramente positivas, llegando a la conclusión de que no hay conflicto entre enseñanza e investigación, pero tampoco hay indicios de una relación positiva *sistemática* entre ambas (Braxton, 1996). Como indican Ramsden y Moses (1992), no hay evidencia de que estos resultados sean expresión de la existencia de una asociación simple y funcional entre la alta producción de la investigación y la eficacia de la enseñanza universitaria.

En definitiva, diversos estudios ponen de manifiesto que no hay relación negativa entre docencia e investigación, así como tampoco hay relación significativa entre ambas, pese a que algunos estudios hallaron una débil correlación positiva.

2.2. *Docencia e investigación son incompatibles: variables moduladoras*

Otra posibilidad de relación entre docencia e investigación refiere a la incompatibilidad de ambas. Para apoyar tal afirmación, se identifican fundamentalmente tres grandes causas: (1) tiempo, (2) dedicación y compromiso y (3) características de personalidad e incentivos (Hernández Pina, 2002; Villa, 2008).

Se puede argumentar para ello que «la eficacia docente y la investigadora son incompatibles por principio y de hecho. Por principio, dado que la investigación superior exige moverse en unos esquemas intelectuales distintos de los alumnos, con quienes, por consiguiente, no se conectaría en la enseñanza. De hecho, porque una docencia cuidadosa obliga a dedicar tanto tiempo a los alumnos que se hace imposible disponer de la paz que la investigación necesita» (Ibáñez-Martín, 1990, 243). En efecto, hay trabajos clásicos que argumentan que entre ellas se da un conflicto de actividades (Martin y Berri, 1969; Sample, 1972). Autores como Blackburn (1974) han sugerido que el rendimiento insatisfactorio en la enseñanza podría ser el resultado de que el profesorado descuide su responsabilidad docente con la finalidad de dedicarse a la investigación y a su difusión en publicaciones. Desde luego, se entiende que el tiempo y la energía necesaria para dedicarse a la investigación están limitados por las exigencias del tiempo de la enseñanza. Así lo indica Centra (1983), cuando refiere que la eficacia de la enseñanza y la productividad de la investigación pueden verse afectadas por la capacidad y los niveles de energía que los profesores poseen. Con todo, las variables que modulan la relación pueden dividirse en dos grupos, *personales* y *contextuales* (Hernández Pina, 2002) o, como han indicado Marsh y Hattie (2002), las *background variables*, donde destacan: habilidad docente y de investigación (*research and teaching ability*), satisfacción en la enseñanza y la investigación (*teaching and research satisfaction*), metas personales (*personal goals*), las recompensas extrínsecas para la enseñanza y la investigación (*extrinsic rewards for teaching and research*), las restricciones de la enseñanza y la investigación (*constraints to teaching and research*), las creencias sobre el nexo entre la docencia y la investigación (*beliefs about the nexus between teaching and research*), el *ethos* departamental para la enseñanza y la investigación (*departmental ethos for teaching and research*) y, en segundo lugar, *resources*, que tienen que ver con el tiempo en la enseñanza y en la investigación (*time on teaching and research*) y la actividad docente e investigadora (*activity in teaching and research*).

2.3. *Docencia e investigación conectadas por el aprendizaje*

Si abordamos la posibilidad de relación positiva, la hipótesis que queda por considerar es que esta relación sea de complementariedad o simbiosis. Dicho de otro modo: la mejora de la docencia es causa del avance investigador y viceversa. En efecto, el nexo entre investigación y docencia debe ser visto como un enlace bidireccional, muestra no sólo las formas en que la investigación apoya la

enseñanza, sino también las formas en que la enseñanza apoya la investigación; si bien, la discusión se ha limitado casi exclusivamente a la primera posibilidad (Casanovas-Rubio y otros, 2014).

Así, casi todos los estudios de correlación citados por Centra (1983) evidencian que muchos buenos profesores son también buenos investigadores, y al contrario. Centra (1983) intenta explicar las razones detrás de esta hipótesis debido a un efecto dominó, ya que la investigación podría influir en la enseñanza cuando el entusiasmo y la participación de la investigación se comunica a los estudiantes, que son capaces de ver el conocimiento como algo en constante crecimiento; la participación en la investigación podría ayudar a mantener el interés del profesor en el tema, que además enseña; la enseñanza podría acercarse a la investigación, al estimular discusiones con los estudiantes que llevan a caminos productivos de la investigación. Esta idea es apoyada por Galbraith y Merrill (2012) al encontrar, a partir de técnicas de regresión, que la actividad investigadora se relaciona significativamente con la eficacia de la enseñanza.

Además, algunos autores indican que hay un elemento que parece nuclear en la relación: el *aprendizaje*. Así, Brew y Boud (1995) señalan que hay un vínculo entre docencia e investigación que opera a través de lo que enseñanza e investigación tienen en común: el *acto de aprender*. Se justifica el sentido de la relación entre generar (*investigar*) y comunicar (*enseñar*) conocimientos, para a través de la enseñanza conducir al aprendizaje de los estudiantes fruto de un aprendizaje previo del profesor que se produce en la investigación. En esta línea, Tesouro y otros (2014) desarrollan una investigación con 259 profesores de la *Universidad de Girona* acerca de la relación entre autoeficacia docente e investigadora y el estilo docente y las concepciones sobre el nexo docencia e investigación. Ofrecen como conclusión que «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 [...] Enseñar a menudo exige reelaborar en profundidad los conocimientos que poseemos y puede suponer un cambio en la comprensión de la materia enseñada» (Tesouro y otros, 2014, 183).

No obstante, Elton (2001) señala que la cuestión de la relación positiva entre docencia e investigación no permite respuestas simples o generales. Argumenta que una relación positiva puede ser debida a condiciones particulares. Concretamente, sostiene que la relación positiva tiene que ver más con los *procesos* que con el propio *resultado* en la investigación y la enseñanza. Así, concluirá que los procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en el estudiante son intrínsecamente favorables a una relación positiva, mientras que los métodos de enseñanza más tradicionales pueden, en el mejor de los casos, tener un vínculo positivo para los estudiantes más capaces, que en la percepción de los académicos tradicionales son los futuros profesores universitarios (Elton, 2001).

También Griffiths (2004), sobre la base de un proyecto interuniversitario en el Reino Unido, considera el nexo entre investigación y docencia desde el punto de

vista disciplinar. Concretamente se ocupa de la noción de la investigación dirigida y la enseñanza-aprendizaje basada en la investigación, profundizando en la variedad de formas en las que la producción de conocimiento disciplinar y el aprendizaje de los estudiantes se pueden integrar. De igual forma, Zamorski (2002) desarrolla un proyecto de enseñanza orientado por la investigación y el aprendizaje desde el que insiste en la investigación dirigida, en la que profesores se involucran y el aprendizaje es el nexo fundamental entre docencia e investigación. Este autor indica la relevancia de estimular el compromiso del estudiante, dado que en ocasiones no sienten que la investigación sea una experiencia de aprendizaje útil. Aun en aquellos estudiantes que, estando inicialmente más motivados hacia ella, descubren que la propia estructura del plan de estudios y la evaluación de sus cursos no los apoya en sus intenciones de vincularse a la investigación. De hecho, los estudiantes implicados en el proyecto mostraron que el desarrollo del mismo les proporciona el acceso a una experiencia de aprendizaje más completa, valiosa y atractiva. Por ello, este autor reclama incluir a los estudiantes en la investigación universitaria, facilitando su acceso y mostrando el proceso investigador en su amplitud a los propios estudiantes (Zamorski, 2002). Además, encontró que los estudiantes no entendían la responsabilidad que supone para los profesores equilibrar las demandas de docencia e investigación.

En este sentido, señala Hernández Pina (2002, 276) que «la principal conexión se establece en el conocimiento más profundo que proporciona la investigación sobre la docencia, aunque algunos autores señalan que esta vinculación se da cuando se trata de cursos de especialización o de doctorado, en el que se ayuda a desempeñar habilidades de investigación». De hecho, Ibáñez-Martín (1990, 245) indica que el profesor de universidad «debe enseñarle al alumno cosas que este no conocía, pero, sobre todo, debe perfeccionarle su inteligencia, facilitándole convertirse él mismo en investigador, en alguien capaz no sólo de aplicar los conocimientos recibidos sino de tener una respuesta inteligente ante nuevos problemas, de poder colaborar en el desarrollo de la ciencia» (Ibáñez-Martín, 1990, 245).

3. POR QUÉ Y CÓMO ACERCAR DOCENCIA E INVESTIGACIÓN (*TEACHING RESEARCH NEXUS*). ALGUNAS LÍNEAS DE DESARROLLO

Jenkins y otros (1998) son críticos en su revisión, al encontrar un excesivo énfasis en los estudios de correlación, descuidando en gran medida la perspectiva de los estudiantes en la relación entre docencia e investigación. Estos autores desarrollan una investigación mediante grupos focales de estudiantes universitarios, de diversas disciplinas en una sola institución, concluyendo que los estudiantes perciben como beneficios de la investigación el entusiasmo del profesorado y la credibilidad del profesor y de la propia institución. Estos hallazgos se sitúan en coherencia con los alcanzados por Linton, Tierney y Walsh (2011), quienes concluyen, tras un macroestudio en 350 universidades, que muchas métricas asociadas con las destrezas investigadoras se correlacionan de manera significativa con el

rango académico y la reputación de la universidad, para lo cual es razonable un conjunto representativo de manuscritos científicos. Por otro lado, la desventaja fundamental que los estudiantes señalaron de la participación del profesorado en la investigación tiene que ver con la menor disponibilidad para los estudiantes. Otra conclusión central es que los estudiantes no se perciben a sí mismos como partes interesadas en la investigación (Jenkins y otros, 1998).

En coherencia y total armonía, Lindsay, Breen y Jenkins (2002) desarrollaron años antes una investigación con estudiantes de grado y posgrado con el objetivo de conocer sus percepciones acerca de los efectos de la investigación del profesorado en el aprendizaje de los estudiantes, destacando como beneficios: la mejora del intercambio de conocimientos *-enhanced knowledge currency-*, la credibilidad *-credibility-*, la competencia para la supervisión *-competence in supervision-* y el entusiasmo-motivación *-enthusiasm/motivation-*. De hecho, durante los grupos de discusión, los estudiantes hicieron hincapié en el interés, relevancia y utilidad de la investigación para la mejora de su aprendizaje. Algunas limitaciones señaladas hacen referencia, de nuevo, a la menor disponibilidad de los profesores y a la distorsión del currículo si aquello que se investiga no tiene que ver con lo que se enseña pero se incorpora a la propia docencia (Lindsay, Breen y Jenkins, 2002). Así, un efecto negativo puede ocurrir si el profesorado limita su docencia a las cuestiones sobre las que está investigando, dado que no necesariamente pueden ser elementos de enseñanza debidamente pretendidos.

Profundizando en esta perspectiva cualitativa, el trabajo de Neumann (1992), en el contexto australiano, se centra en la naturaleza del trabajo académico a través de entrevistas semiestructuradas y en profundidad a responsables académicos de diversas disciplinas y áreas profesionales con el objetivo de conocer sus percepciones. Sus hallazgos evidencian una fuerte creencia en un vínculo simbiótico entre docencia e investigación, sugiriendo diversas conexiones que se mueven en tres tipos de nexos: tangibles, intangibles y globales, con una incidencia importante en el desarrollo profesional de los profesores.

También Robertson y Bond (2001) insisten en que son pocos los estudios que han explorado cómo los académicos, desde su propia experiencia, valoran la relación entre enseñanza e investigación. En su estudio cualitativo a través de entrevistas los profesores expresaron puntos de vista muy diversos, que van desde la incompatibilidad hasta una relación simbiótica, por lo que sugieren una variación sustancial en el significado de la relación en función del *background* de los profesores. En esa misma línea, Robertson (2007) apuntó, tras un estudio empírico sobre la relación enseñanza-investigación, que las representaciones epistemológicas de los profesores acerca de la investigación, la enseñanza, el aprendizaje, el conocimiento y su interrelación condicionan la forma de entender el vínculo entre docencia e investigación, especialmente por las distintas formas de concebir el conocimiento dentro de las disciplinas.

El trabajo de Visser-Wijnveen y otros (2010) analiza las imágenes ideales (*ideal images*) de 30 profesores acerca de lo que para ellos significaba la situación ideal

en la relación *teaching research nexus*, concluyendo con cinco perfiles del nexo entre investigación y docencia: enseñar los resultados de investigación (*teach research results*); dar a conocer la investigación (*make research known*); mostrar el significado de ser un investigador (*show what it means to be a researcher*); ayudar a llevar a cabo la investigación (*help to conduct research*), y proporcionar la experiencia de investigación (*provide research experience*).

Por su parte, Douglas (2013) desarrolla una investigación cualitativa a partir de entrevistas-estudio de caso en un departamento de ciencias sociales, mostrando como necesidad asumir la enseñanza como parte de la investigación, lo que nos mueve a describir dos tendencias: *enseñar lo que se investiga* e *investigar la propia docencia*. En este sentido, Reid y Petocz (2003) proponen un método para el desarrollo académico y profesional del profesorado que se centra en la utilización de la investigación como medio para la comprensión de la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje en ambientes disciplinarios específicos. Este enfoque fomenta y apoya la investigación de los participantes en el aprendizaje y la enseñanza, en el marco de la disciplina. De igual forma, Douglas (2013) destaca la importancia de investigar para planificar las clases y los seminarios, adaptar las líneas de investigación a las oportunidades del departamento-universidad y participar en una investigación de enfoque colectivo desde donde los problemas son compartidos y se consolidan redes profesionales, con un alto impacto en labores docentes-investigadoras, en la línea de Smith (2001, 135).

Así, Schapper y Mayson (2010) reclaman una mayor discusión sobre los elementos necesarios para acercar docencia e investigación, señalando que la literatura se mueve en la retórica, en reflejar únicamente la fractura existente. Proponen para tal efecto un metafórico compromiso entre enseñanza e investigación –*marriage of convenience*–, a partir de diversas líneas que estimulen esta relación (Schapper y Mayson, 2010, 447):

- Que el profesorado aporte su investigación en la enseñanza o bien que lleven a cabo una investigación secundaria que les permita estar al tanto de los conocimientos disciplinares en curso.
- Orientar los intereses particulares de la investigación para la docencia y la elaboración de materiales de enseñanza.
- Generar una comunidad académica que incluya a los estudiantes a través de espacios de discusión dentro de una disciplina.
- Invitar a la docencia a los estudiosos más relevantes en calidad de oradores.
- Supervisar la investigación de los estudiantes.
- Generar investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza como forma de mejorar el currículo y la docencia.
- Estimular el aprendizaje sobre la investigación, especialmente en los últimos años de grado e inicios de posgrado.
- Alentar a los estudiantes a desarrollar investigación, a modo de iniciación, a través de proyectos de investigación básica.

- Reconocer que la investigación ha orientado el desarrollo de manuales utilizados en la enseñanza, especialmente de grado.
- Encontrar el nexo entre enseñanza e investigación con los estudiantes a través de la producción y difusión de conocimiento.
- Las ideas que emergen durante el curso de la enseñanza, en las propias clases, pueden ser tratadas para una investigación inmediata y posterior a la docencia desarrollada.

Estas estrategias son compartidas también por Prince, Felder y Brent (2007), quienes proponen, para integrar docencia e investigación, acercar la investigación al aula, involucrar a los estudiantes en proyectos de investigación y ampliar la definición de *erudición* más allá de la *investigación disciplinaria fronteriza*, en la línea de la propuesta de Tennant, McMullen y Kaczynski (2010, 8), quienes reclaman «una nueva concepción del conocimiento que permita a la enseñanza y a la investigación desarrollar enfoques interdisciplinarios, más allá del paradigma disciplinar».

Estamos de acuerdo con Ibáñez-Martín (2001, 460) cuando indica que «nuestros estudiantes no esperan de nosotros que les deslumbremos con nuestro extraordinario conocimiento sobre hechos aislados, sino que seamos capaces de establecer conexiones entre las disciplinas, colocando las especialidades en un contexto más amplio». Se trata entonces de descubrir un enfoque interdisciplinar (Tennant, McMullen y Kaczynski, 2010), evitando lo que hace algunos años criticó tanto Schön (1992, 271): «Cada conjunto de disciplinas constituye el feudo de un departamento y, dentro de cada departamento, el conocimiento se divide en asignaturas, el feudo de cada profesor». Como indican Tesouro y otros (2014, 184), «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».

En este sentido, Woods (2007) sugiere mantener una discusión activa con colegas de otras áreas del saber, con la pretensión de superar los límites temáticos de las disciplinas, creando un modelo comunicativo interdisciplinar que permita acercar las tribus académicas y romper las fronteras de los territorios disciplinares en el decir de Becher y Trowler (2001). Como señalan Rowland y otros (1998) se trata de establecer vínculos a través de las fronteras departamentales, creadores de apoyo entre la universidad y la propia comunidad, mediante la consolidación de canales interdisciplinarios e interinstitucionales. Esta visión es compartida por Clark (1997), quien considera que la relación docencia-investigación se ha ampliado a un contexto colaborativo que implica que los grupos de investigación y de docencia están interrelacionados, generándose un espacio de colaboración que a su vez favorece una cultura profesional con grandes ventajas para el aprendizaje.

Así, Brew (2003, 2012) sugiere que para mejorar la relación enseñanza-investigación es necesario avanzar hacia un modelo basado en la noción de comunidades académicas de la práctica –*academic communities of practice*–. Esta idea comunitaria es apoyada también por los trabajos de Healey (2005), Brown y McCartney

(1998) y Woodhouse (1998), quienes además indican que la relación entre enseñanza e investigación estimula el aprendizaje profundo de los estudiantes. En una línea afín, Healey (2005) argumenta que la relación entre docencia e investigación depende de cómo se conceptualizan los términos investigación, enseñanza y aprendizaje. Se sugiere que los estudiantes universitarios obtienen más beneficios de la investigación en términos de profundidad del aprendizaje y comprensión cuando participan activamente, sobre todo a través de formas de aprendizaje basadas en la indagación. El desarrollo de tales planes de estudios basados en la investigación contribuye a la búsqueda de nuevas formas para que profesorado y estudiantes trabajen juntos en una comunidad académica. De hecho, recientemente Hagstrom y Lindberg (2013) han propuesto utilizar la investigación como base para la acción educativa, por su alto potencial e impacto para la mejora de la misma y por sus posibilidades colaborativas. Así, el trabajo empírico de Horta, Dautel y Veloso (2012) demuestra que la enseñanza y la investigación pueden aprovecharse de forma sinérgica y contribuir a resultados de la investigación, especialmente cuando se estimula la participación en la enseñanza de posgrado, dado que los estudiantes pueden proporcionar una valiosa contribución a la productividad de los profesores si se integran en las actividades de investigación, combinando así enseñanza e investigación dentro de una perspectiva de aprendizaje, en la línea de la investigación de Elsen y otros (2009).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN: INVESTIGAR, ENSEÑAR Y APRENDER CONECTADOS

La investigación es una tarea esencial del ámbito universitario en la que el profesorado viene a ser agente fundamental para su desarrollo; quien además lleva a cabo otras actividades, especialmente la enseñanza. Así, se entiende fácilmente que docencia e investigación vertebran el trabajo del universitario. No obstante, «el profesor universitario se ha sentido mucho más a gusto encarnando la figura del profesor-investigador. Tanto es así, que llega incluso a desdeñarse al profesor que no investiga, por brillante y eficaz que sea en su actividad docente» (García Garrido, 2009, 14). Habría que preguntarse entonces hasta qué punto el profesor universitario sigue convencido de que su única obligación es saber más de su materia, hasta qué punto cree que su papel es prioritariamente el de contribuir al avance del conocimiento y que «la docencia es una penosa ocupación de la que le gustaría verse eximido» (Ibáñez-Martín, 1990, 244). Es una realidad que ha sido constatada recientemente por Cretchley y otros (2014), quienes desarrollaron un estudio empírico sobre las prioridades del profesorado universitario (*research and/or learning and teaching*), concluyendo que una amplia mayoría de los 72 profesores participantes de 3 universidades australianas se orientaron hacia la investigación, en tres grandes perspectivas: mayor *satisfacción* laboral, *modelo* a seguir y *percepciones de importancia* profesional.

El contexto actual exige superar la evidente tensión entre la responsabilidad de ser más productivos en la investigación a través de publicaciones y, a la vez,

ser más eficaces en la enseñanza a través de la medida del rendimiento de los estudiantes, que ha provocado una separación cada vez mayor entre la producción de conocimiento (*investigación*) y su distribución y comunicación (*enseñanza*). Como resultado se ha obtenido una fractura, como si la enseñanza universitaria y la investigación fueran dos funciones académicas distantes. En efecto, la investigación de Chetty y Lubben (2010), en el contexto de Sudáfrica, muestra que la mayoría del profesorado considera que existe una dicotomía entre enseñanza e investigación, valorando como una oportunidad de nexo el apoyo entre iguales y el trabajo en colaboración en los grupos de investigación, con un enfoque en la propia práctica.

Esta dicotomía olvida que la enseñanza y la investigación son tanto sobre el aprendizaje de los estudiantes (Brew, 2007). Ambas requieren un espíritu de investigación muy cercano a la reflexión. El fundamentado trabajo de Malcolm (2014) desarrolla una exhaustiva revisión sobre la relación entre la investigación y la enseñanza en la educación superior, destacando que la fase de la investigación más reciente se ha centrado sobre todo en la forma en que el nexo entre investigación y enseñanza puede mejorar la calidad y los resultados de la experiencia de aprendizaje para los estudiantes y académicos. Tal es así que la enseñanza que no venga acompañada de nuestra propia investigación, reflexión y pasión por un tema, con el que estamos totalmente comprometidos, se convierte en un servicio técnico a los clientes, en el decir de Rowland y otros (1998).

Como señala Brew (2007), las exigencias de realización o rendimiento dentro de la universidad tales como las prácticas de evaluación de la investigación tienden a asumir definiciones de corto alcance y distorsionan su sentido fundamental. Además, Smith (1990) sugiere que la conocida expresión *publish or perish*, como forma de demostrar el talento científico, genera investigaciones y artículos inútiles, así como aleja a los profesores de sus estudiantes en la búsqueda de una medida de productividad muy discutible. Son métricas cuanto menos controvertidas (Fuentes, Luque y López, 2012) que tienden a funcionar en contra de la capacidad de la universidad para integrar la investigación y la docencia, haciendo que los profesores *sénior* busquen maneras de escapar de la docencia. Así, fácilmente se entiende que el profesorado reclame la «liberación» de la docencia para realizar otras actividades que le resultan más atractivas o menos costosas (Gros y Romañá, 2004) y, podríamos añadir, con un mayor impacto en la evaluación del profesorado universitario.

No cabe duda de que las políticas de evaluación del profesorado llevan inexorablemente a que el profesorado observe los criterios de evaluación de mayor peso o ponderación y centre su actividad hacia ese foco. Sin embargo, las universidades requieren simultáneamente buenos docentes y buenos investigadores, y para ello se necesita que ambas funciones sean valoradas de modo armónico. Su evaluación, además, debe hacerse con la suficiente capacidad y criterio para identificar al profesorado que cumple con los estándares y a los que no, en ambas tareas (Galán, González y Rodríguez, 2014). En palabras de Villa (2008, 207), «la calidad y excelencia docente debe, de un modo equilibrado con la investigación, formar parte de

un sistema integrado de evaluación, promoción y reconocimiento del desarrollo profesional del profesorado».

Una línea posible para aunar ambas se centra en la investigación que pretende conocer los mejores modos de proponer y ofrecer más eficazmente a los alumnos los contenidos de la enseñanza, con un claro componente pedagógico y didáctico para el avance y la mejora docente (Reid y Petocz, 2003; Douglas, 2013). De hecho, autores como Elton (1986) recomiendan que la enseñanza y la investigación se desarrollen en una misma institución, para el beneficio mutuo de ambas. Los hallazgos de Geschwind y Beoström (2014) corroboran un desajuste para el nexo investigación y docencia, dado que en la práctica hay profesores que solo investigan o solo enseñan, si bien suele haber esfuerzos por asegurar la participación de investigadores de alto nivel en la enseñanza, a menudo se delegan las actividades de enseñanza a personal docente menos activo en la investigación. Sin duda, resulta clave que «en un solo espacio se reúnan las tareas docentes e investigadoras. Esto implicará una mejora sustantiva en ambas, pues las clases mejorarán al ser impartidas por docentes que se encuentren al mismo tiempo inmersos en el desarrollo de la ciencia, y la investigación se verá favorecida por el hecho de ser discutida en las clases» (Villa, 2005, 279).

Como aquí se ha tratado de exponer, es necesario asumir estrategias para integrar, conectar o al menos acercar docencia e investigación, por su alto impacto en el aprendizaje de los estudiantes y sus posibilidades de crear comunidades académicas de práctica, en la que el profesorado encuentra una fuente inagotable de posibilidades para su desarrollo profesional. El modo de acercar docencia e investigación es un campo de investigación abierto, con un espacio significativo en la discusión internacional, y necesitado de evidencias, buenas prácticas y perspectivas integradoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECHER, T. y TROWLER, P. (2001) *Academic tribes and territories*. Buckingham, Society for Research in Higher Education/Open University Press.
- BLACK, S. (1972) Interaction between teaching and research. *Higher Education Quarterly*, 25, 348-352. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2273.1972.tb01911.x>.
- BLACKBURN, R. T. (1974) The meaning of work in academia, en DOI, J. I. (ed.) *Assessing faculty effort: New directions for institutional research*. San Francisco, Jossey-Bass, 75-99. <http://dx.doi.org/10.1002/ir.37019740208>.
- BRAXTON, J. M. (1996) Contrasting perspectives on the relationship between teaching and research. *New Directions for Institutional Research*, 90, 5-14. <http://dx.doi.org/10.1002/ir.37019969003>.
- BREW, A. (2003) Teaching and research: new relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 22 (1), 3-18. <http://dx.doi.org/10.1080/0729436032000056571>.

- BREW, A. (2007) Integrating research and teaching. Understanding excellence, en SKELTON, A. *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education*. London and New York, Routledge, 74-88.
- BREW, A. (2012) Teaching and research: new relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 31 (1), 101-114. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2012.642844>.
- BREW, A. y BOUD, D. (1995) Teaching and research: establishing the vital link with learning. *Higher Education*, 29 (3), 261-273. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01384493>.
- BROWN, R. B. y MCCARTNEY, S. (1998) The link between research and teaching: Its purpose and implications. *Innovations in Education and Training International*, 35, 117-129. <http://dx.doi.org/10.1080/1355800980350205>.
- CASANOVAS-RUBIO, M.; AHEARN, A.; RAMOS, G. y POPO-OLA, S. (2014) The research-teaching nexus: using a construction teaching event as a research tool. *Innovations in Education and Teaching International* (ahead-of-print).
- CENTRA, J. A. (1983) Research Productivity and Teaching Effectiveness. *Research in Higher Education*, 18, 379-389. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00974804>.
- CHETTY, R. y LUBBEN, F. (2010) The scholarship of research in teacher education in a higher education institution in transition: Issues of identity. *Teaching and teacher education*, 26 (4), 813-820. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.018>.
- CLARK, B. R. (1997) The modern integration of research activities with teaching and learning. *Journal of Higher Education*, 68 (3), 241-255. <http://dx.doi.org/10.2307/2960040>.
- CRETCHLEY, P. C.; EDWARDS, S. L.; O'SHEA, P.; SHEARD, J.; HURST, J. y BROOKES, W. (2014) Research and/or learning and teaching: a study of Australian professors' priorities, beliefs and behaviours. *Higher Education Research & Development*, 33 (4), 649-669. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2013.863836>.
- DOUGLAS, A. S. (2013) Advice from the professors in a university Social Sciences department on the teaching-research nexus. *Teaching in Higher Education*, 18 (4), 377-388. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2012.752727>.
- ELSEN, M.; VISSER-WIJNVEEN, G. J.; VAN DER RIJST, R. M. y VAN DRIEL, J. H. (2009) How to strengthen the connection between research and teaching in undergraduate university education. *Higher Education Quarterly*, 63, 64-85. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00411.x>.
- ELTON, L. (1986) Research and teaching: symbiosis or conflict. *Higher Education*, 15 (3-4), 299-304. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00129218>.
- ELTON, L. (2001) Research and teaching: conditions for a positive link. *Teaching in higher education*, 6 (1), 43-56. <http://dx.doi.org/10.1080/13562510020029590>.
- FLOOD, C. (1972) Teaching and research-happy symbiosis or hidden warfare? *Higher Education Quarterly*, 27 (1), 102-118. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2273.1972.tb00418.x>.
- FUENTES, J. L.; LUQUE, D. y LÓPEZ GÓMEZ, E. (2012) Análisis bibliométrico de las revistas españolas de educación incluidas en el *Journal Citation Report*. Producción científica y elementos controvertidos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24 (1), 183-217.
- GALÁN, A.; GONZÁLEZ, M.^a A. y RODRÍGUEZ, P. (2014) La evaluación del profesorado universitario en España. Sistema nacional y divergencias territoriales. *Revista de Educación*, 366, 136-164.
- GALBRAITH, C. S. y MERRILL, G. B. (2012) Faculty research productivity and standardized student learning outcomes in a university teaching environment: a Bayesian analysis of

- relationships. *Studies in Higher Education*, 37 (4), 469-480. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.523782>.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2009) Futuro de la universidad o universidad del futuro. *Revista Fuentes*, 9, 9-25.
- GESCHWIND, L. y BROSTRÖM, A. (2014) Managing the teaching-research nexus: ideals and practice in research-oriented universities. *Higher Education Research & Development* (ahead-of-print), 1-14.
- GRIFFITHS, R. (2004) Knowledge production and the research-teaching nexus: The case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29 (6), 709-726. <http://dx.doi.org/10.1080/0307507042000287212>.
- GROS, B. y ROMAÑA, T. (2004) *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.
- HAGSTROM, E. y LINDBERG, O. (2013) Three theses on teaching and learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18 (2), 119-128. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2012.694097>.
- HATTIE, J. y MARSH, H. W. (1996) The relationship between research and teaching: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 507-542. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543066004507>.
- HEALEY, M. (2005) Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29 (2), 183-201. <http://dx.doi.org/10.1080/03098260500130387>.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2002) Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 271-301.
- HORTA, H.; DAUTEL, V. y VELOSO, F. M. (2012) An output perspective on the teaching-research nexus: an analysis focusing on the United States higher education system. *Studies in Higher Education*, 37 (2), 171-187. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.503268>.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1990) Dimensiones de la competencia profesional del profesor de Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 48 (186), 239-258.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2001) El profesorado de Universidad del Tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades. *Revista Española de Pedagogía*, 59 (220), 441-465.
- JENKINS, A.; BLACKMAN, T.; LINDSAY, R. y PATON-SALTZBERG, R. (1998) Teaching and research: student perspectives and policy implications. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 127-141. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079812331380344>.
- LINDSAY, R.; BREEN, R. y JENKINS, A. (2002) Academic research and teaching quality: the views of undergraduate and postgraduate students. *Studies in Higher Education*, 27 (3), 309-327. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070220000699>.
- LINTON, J. D.; TIERNEY, R. y WALSH, S. T. (2011) Publish or perish: How are research and reputation related? *Serials Review*, 37 (4), 244-257. <http://dx.doi.org/10.1080/00987913.2011.10765398>.
- MACFARLANE, B. (2010) The morphing of academic practice: unbundling and the para-academic. *Higher Education Quarterly*, 65 (1), 59-73. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2273.2010.00467.x>.
- MACFARLANE, B. (2011) Professors as intellectual leaders: formation, identity and role. *Studies in Higher Education*, 36 (1), 57-73. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070903443734>.
- MACFARLANE, B. (2012) *Intellectual leadership in higher education: Renewing the role of the university professor*. New York: Routledge.

- MALCOLM, M. (2014) A critical evaluation of recent progress in understanding the role of the research-teaching link in higher education. *Higher Education*, 67 (3), 289-301. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-013-9650-8>.
- MARSH, H. W. y HATTIE, J. (2002) The relation between research productivity and teaching effectiveness: Complementary, antagonistic, or independent constructs? *Journal of Higher Education*, 73 (5), 603-641. <http://dx.doi.org/10.1353/jhe.2002.0047>.
- MARTIN, M. W. y BERRY, K. J. (1969) The teaching-research dilemma: Its source in the university setting. *Journal of Higher Education*, 40, 691-703. <http://dx.doi.org/10.2307/1978139>.
- MICHALAK, S. J. y FRIEDRICH, R. J. (1981) Research productivity and teaching effectiveness at a small liberal arts college. *The Journal of Higher Education*, 52 (6), 578-597. <http://dx.doi.org/10.2307/1981768>.
- NEUMANN, R. (1992) Perceptions of the teaching-research nexus: A framework for analysis. *Higher Education*, 23 (2), 159-171. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00143643>.
- PRINCE, M. J.; FELDER, R. M. y BRENT, R. (2007) Does faculty research improve undergraduate teaching? An analysis of existing and potential synergies. *Journal of Engineering Education*, 96 (4), 283-294. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2168-9830.2007.tb00939.x>.
- RAMSDEN, P. y MOSES, I. (1992) Associations between research and teaching in Australian higher education. *Higher Education*, 23 (3), 273-295. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00145017>.
- REID, A. y PETOCZ, P. (2003) Enhancing academic work through the synergy between teaching and research. *International Journal for Academic Development*, 8, 105-117. <http://dx.doi.org/10.1080/1360144042000277982>.
- ROBERTSON, J. (2007) Beyond the «research/teaching nexus»: Exploring the complexity of academic experience. *Studies in Higher Education*, 32 (5), 541-556. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070701476043>.
- ROBERTSON, J. y BOND, C. H. (2001) Experiences of the relation between teaching and research: What do academics value? *Higher Education Research and Development*, 20 (1), 5-19. <http://dx.doi.org/10.1080/07924360120043612>.
- ROWLAND, S.; BYRON, C.; FUREDI, F.; PADFIELD, N. y SMYTH, T. (1998) Turning academics into teachers? *Teaching in Higher Education*, 3 (2), 133-141. <http://dx.doi.org/10.1080/1356215980030201>.
- SAMPLE, S. B. (1972) Inherent conflict between research and education. *Educational Record*, 53, 17-22.
- SCHAPPER, J. y MAYSON, S. E. (2010) Research-led teaching: moving from a fractured engagement to a marriage of convenience. *Higher Education Research & Development*, 29 (6), 641-651. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2010.489236>.
- SCHÖN, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- SMITH, D. (2001) Collaborative research: Policy and the management of knowledge creation in UK universities. *Higher Education Quarterly*, 55, 131-157. <http://dx.doi.org/10.1111/1468-2273.00179>.
- SMITH, P. (1990) *Killing the Spirit: Higher Education in America*. NY: Viking Publisher.
- TENNANT, M.; McMULLEN, C. y KACZYNSKI, D. (2010) *Teaching, learning and research in higher education: A critical approach*. New York: Routledge.
- TESOURO, M.; COROMINAS, E.; TEIXIDÓ, J. y PUIGGALÍ, J. (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>.
- VERBURGH, A.; ELEN, J. y LINDBLÖM-YLÄNNE, S. (2007) Investigating the myth of the relationship between teaching and research in higher education: A review of empirical research. *Studies in Philosophy and Education*, 26 (5), 449-465. <http://dx.doi.org/10.1007/s11217-007-9055-1>.
- VILLA, A. (2008) La excelencia docente. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 177-212.
- VILLA, B. (2005) Sobre el lugar común: la universidad humboldtiana puede ser correcta en teoría pero no vale para la práctica. Una breve introducción a tres textos de Humboldt sobre la universidad. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 273-281.
- VISSER-WIJNVEEN, G. J.; VAN DRIEL, J. H.; VAN DER RIJST, R. M.; VERLOOP, N. y VISSER, A. (2010) The ideal research-teaching nexus in the eyes of academics: Building profiles. *Higher Education Research and Development*, 29 (2), 195-210. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360903532016>.
- WEBSTER, D. (1985) Does research productivity enhance teaching? *Educational Record*, 66, 60-62.
- WEBSTER, D. (1986) Research productivity and classroom teaching effectiveness. *Instructional Evaluation*, 9, 14-20.
- WOODHOUSE, D. (1998) Auditing research and the research/teaching nexus. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 33, 39-53.
- WOODS, C. (2007) Researching and developing interdisciplinary teaching: Towards a conceptual framework for classroom communication. *Higher Education*, 54, 853-866. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-006-9027-3>.
- ZAMORSKI, B. (2002) Research-led teaching and learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 7 (4), 411-427. <http://dx.doi.org/10.1080/135625102760553919>.