

Modelo conceptual dirigido a docentes para explorar el bien común en las instituciones de educación superior

Conceptual Model aimed at teachers to explore the Common Good in Higher Education Institutions

Francisco Flores-Agüero 

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Carla Patricia Bermúdez-Peña 

Universidad Autónoma de Querétaro, México

María del Pilar Escott-Mota 

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Correspondencia: francisco.flores@uaq.mx, carla.bermudez@uaq.mx, maria.delpilar.escott@uaq.mx

RESUMEN. El presente artículo estudia desde un enfoque holístico las actividades del bien común que deben poner en práctica los docentes. Se empieza estableciendo un contexto histórico y actual del rol de los docentes en la universidad y las funciones necesarias para servir al bien común. Se definen las actividades específicas que implican el aprendizaje-servicio, la investigación basada en la comunidad y ciertas formas de servicio profesional como las más relevantes para el compromiso debido a su conexión directa con las funciones de enseñanza, investigación y servicio de los docentes. El artículo presenta el modelo del Bien Común Docente (MBCD), resultado de una amplia revisión bibliográfica, y ofrece una perspectiva global en la que se esbozan los factores personales, profesionales e institucionales que pueden predecir la participación de los docentes en el bien común.

Palabras clave: Modelo, bien común, educación superior.

ABSTRACT. This article studies from a holistic approach the activities for the common good that teachers should put into practice. It begins to present a historical and current context of the role of teachers in the university and the necessary functions to serve the common good. Specific activities involving service-learning, community-based research, and certain forms of professional service are defined as most relevant to engagement because of their direct connection to teachers' teaching, research, and service functions. The article presents the model of the Common Good of Teachers (MBCD), the result of an extensive bibliographical review, and offers a global perspective in which the personal, professional and institutional factors that can predict the participation of teachers in the common good are outlined.

Keywords: Model, common good, higher education.

Recibido: 27/03/2023 Aceptado: 30/11/2023

1. Introducción.

El bien común de una Institución de Educación Superior (IES) dirigido hacia su comunidad hace referencia a la participación de los estudiantes en proyectos locales en un entorno comunitario. Normalmente implica la inclusión en el plan de estudios de las IES de un periodo de tiempo durante el cual los estudiantes trabajan para una organización comunitaria de forma que puedan beneficiar a la comunidad y aprender de la experiencia (Dorn, 2017). Puede adoptar muchas formas, desde el voluntariado acreditado, en el que se intenta extraer enseñanzas de las experiencias de voluntariado de los estudiantes, hasta el tipo de "aprendizaje-servicio" propiamente dicho que suele encontrarse en las universidades estadounidenses, y desde la investigación basada en la comunidad en Canadá hasta los programas de



transformación de la enseñanza superior en África (Jeynes, 2007). Puede ser una parte fundamental del plan de estudios de las IES, sobre todo en asignaturas como enfermería, educación y algunas asignaturas de ciencias sociales que proporcionan formación profesional para el ejercicio profesional que implica el compromiso con la comunidad, o puede ser una opción única dentro de un programa modular (Dorn, 2017).

¿Por qué es importante aprender del compromiso de los estudiantes con la comunidad? De acuerdo a Knowles and Clark (2018) hay al menos tres razones:

- (1) Contribuye a la parte de servicio de la misión tripartita de las universidades.
- (2) Desarrolla la capacidad y la disposición de los estudiantes hacia la responsabilidad social.
- (3) Añade valor al estudio centrado en el campus.

Desde sus orígenes, la universidad occidental ha tenido tres objetivos:

- (1) El avance del conocimiento.
- (2) Impartir enseñanza superior; y
- (3) Servicio a la comunidad en general (es decir, más allá de los muros del campus).

En conjunto, estos tres objetivos se conocen como la misión tripartita de la universidad. En distintos momentos de la historia de la universidad ha predominado una u otra de las tres partes. En la universidad medieval, las universidades eran comunidades de clérigos eruditos cuya función principal era servir a la Iglesia latina en su aspiración de salvar las almas de la cristiandad occidental. En el Renacimiento y a principios de la Edad Moderna, el objetivo primordial era proporcionar una educación superior para formar caballeros piadosos capaces de distinguir entre el bien y el mal desde el punto de vista intelectual, moral, estético y social (Bayrak, 2020). Todo eso cambió gracias a William von Humboldt, que fundó la Universidad de Berlín en 1810 con una nueva misión: la búsqueda del conocimiento. El papel de la función de la universidad humboldtiana no era atender las necesidades de los estudiantes, sino que era la función de los estudiantes, así como del personal de la universidad, servir a la búsqueda del conocimiento (Nybom, 2003).

Una de las principales consecuencias de este cambio en las prioridades institucionales es que el profesorado dedicó una cantidad de tiempo desproporcionada a la elaboración de propuestas de investigación y a la obtención de subvenciones en detrimento de otras actividades. Su creciente éxito en la obtención de subvenciones del gobierno, empresas y fundaciones fomentó un nuevo sentido de la independencia (Hackett, 2014), lo que contribuyó a aumentar la importancia del vínculo disciplinar sobre el vínculo institucional. Aunque el papel social de los docentes pudo haber estado claro en un tiempo, hoy en día el profesorado se encuentra en medio de expectativas contradictorias (Valeeva & Kraysman, 2014). En la era actual, los profesores operan en un entorno con expectativas de rendimiento ambiguas, en el que la disminución de la financiación significa que la enseñanza superior debe hacer más con menos. En consecuencia, se anima al profesorado a buscar aún más financiación externa, y las instituciones responden a mayores exigencias de rendición de cuentas (Staley, 2019). Sin embargo, actualmente se está prestando mucha atención a la naturaleza del trabajo de los docentes en relación con el bien público. En la actualidad, cada vez son más los académicos que investigan cómo contribuye la docencia a cumplir la misión del bien común de sus instituciones (Scott, 2019). Un examen detallado de la bibliografía permite identificar las actividades más frecuentes de los docentes, los cuales tienen un compromiso de doble sentido: el bien común y la educación. Estas actividades se analizan mejor separando las funciones de investigación y servicio del papel del profesorado y demostrando cómo las actividades seleccionadas contribuyen tanto a la misión de la educación superior de servir al bien común como a la creación del conocimiento (Ford, 2016).

2. Fundamentación teórica

Investigación basada en el bien común

La investigación basada en el bien común suele citarse como la forma de trabajo académico que satisface las necesidades de la sociedad al tiempo que cumple la función de creación del conocimiento (Dorn, 2017). Se trata de un "proceso colaborativo de indagación crítica sobre problemas de la práctica social en un contexto de aprendizaje" (Bennett, 1998). Otras

formas de trabajo del docente que contribuyen a la agenda del bien común y que surgen del ámbito de la investigación son las becas institucionales, las becas públicas y la investigación basada en la acción, por nombrar algunas (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2019). Dado que la nomenclatura en este ámbito carece de coherencia, la investigación basada en el bien común se presenta como la demostración más reconocible de una actividad colaborativa orientada a la investigación que cumple objetivos académicos al tiempo que contribuye al bienestar de la comunidad. La investigación basada en el bien común difiere de la investigación tradicional en que el objetivo de la investigación es producir información que beneficie a los miembros de la comunidad o a los organismos que la atienden (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova, 2019). La investigación basada en el bien común es una investigación aplicada y puede incluir la participación de los estudiantes; sin embargo, si se planifica cuidadosamente, puede y debe contribuir a la sociedad en general (London, 2021). En este artículo, el término investigación basada en el bien común se utiliza y se define como una actividad que implica la colaboración de los miembros de la universidad con los miembros de la comunidad para abordar las necesidades de la sociedad.

Aprendizaje basado en el bien común

El aprendizaje basado en el bien común es un modelo pedagógico aplicado para vincular estratégicamente el aprendizaje en el aula con la misión de servicio de la educación superior. Lotz-Sisitka (2017) afirma que el aprendizaje basado en el bien común constituye una actividad centrada en la satisfacción de una necesidad humana en la comunidad cuando dicha necesidad implica el bienestar de los individuos y/o del entorno en el que viven. El aprendizaje basado en el bien común se describe además como una experiencia de aprendizaje curricular o basada en un curso en la que el profesorado dirige a los estudiantes en una actividad de servicio organizada con un componente reflexivo que satisface las necesidades de la comunidad al tiempo que aborda una materia académica relevante (Godfrey & Grasso, 2000). El aprendizaje basado en el bien común integra la enseñanza con el bien público o la misión de compromiso de la función docente, ya que el profesorado desempeña simultáneamente funciones docentes y de servicio (Lotz-Sisitka, 2017). En este debate, el aprendizaje basado en el bien común se define como una experiencia educativa reflexiva basada en un curso en el que una actividad de servicio organizada satisface las necesidades de la comunidad al tiempo que desarrolla de los estudiantes.

Servicio del bien común

El servicio profesional, junto con la docencia y la investigación, suele considerarse uno de los tres elementos básicos del docente universitario (Lozano & Lagla, 2018). Aunque a menudo, a efectos de promoción y titularidad, la función de servicio del docente está relacionada con la universidad o con asociaciones profesionales, en el contexto del compromiso las funciones de servicio del docente están vinculadas al bien común (Bencze & Carter, 2011). El servicio profesional puede definirse como comprometido cuando contribuye al bienestar público o al bien común mediante la aplicación de los conocimientos académicos de un docente para abordar o responder directamente a problemas, cuestiones, intereses o preocupaciones del mundo real (Kober, 2007). De este modo, el servicio profesional contribuye a la misión de divulgación de la institución o de la comunidad profesional. Este tipo de servicio profesional puede darse a través de: transferencia de tecnología, asistencia técnica, análisis de políticas, evaluación de programas, desarrollo organizativo, desarrollo comunitario, desarrollo de programas, testimonio de expertos, información pública o consultoría (Dorn, 2017). La colaboración entre la comunidad y el docente diferencia el compromiso del servicio profesional al utilizar la experiencia disciplinaria para abordar necesidades, problemas o preocupaciones definidos conjuntamente (Bennett, 1998).

3. Metodología

Una vez definido el conjunto de actividades que podrían constituir el bien común del docente, el siguiente paso en el desarrollo de un marco para examinar cómo el docente cumple la misión de servicio de sus instituciones es identificar los factores que probablemente afecten su voluntad o capacidad para participar en estas actividades. Se

realizó un análisis de estos factores a través de un nuevo modelo conceptual, el Modelo del Bien Común del Docente (MBCD). El MBCD se presenta junto con una revisión de la bibliografía sobre el servicio y la extensión de los docentes para describir cómo los factores incluidos en el modelo influyen en la voluntad o la capacidad del docente para participar en estas actividades. Dado que la bibliografía sobre la participación del docente en la investigación basada en la comunidad, el aprendizaje-servicio y las formas de servicio profesional con un resultado de bien común es aún relativamente escasa, el ámbito de trabajo utilizado para fundamentar el MBCD es amplio e incluye bibliografía sobre la participación del docente en el servicio cívico y otras formas de divulgación. Se consideran y postulan tres conjuntos de factores que influyen en el compromiso y se organizan dentro de las dimensiones institucional, profesional y personal.

4. Dimensiones institucionales

Comprender el papel de la cultura institucional y el modo en que las instituciones establecen prioridades y crean significado son consideraciones importantes a la hora de evaluar el comportamiento del profesorado orientado al compromiso. La Matriz Holland (1997), y el modelo conceptual de Colbeck and Wharton-Michael (2006) sobre la motivación y el compromiso del docente con la investigación pública son los principales referentes que contribuyen a la dimensión institucional del MBCD.

Holland (1997) propone siete factores organizativos que influyen en el compromiso basándose en dos estudios: uno analizaba la institucionalización del servicio en universidades que se habían autoidentificado como instituciones que adoptaban misiones distintivas en bien de la comunidad, y un segundo estudio que pretendía probar y refinar la matriz de factores desarrollada en el primer estudio. Siete factores organizativos desarrollados a partir de patrones y temas en los datos explican el compromiso a distintos niveles: misión organizativa; promoción, titularidad y procedimientos de contratación; estructura organizativa; participación de los estudiantes; participación de los docentes; comunidad; y publicaciones. Holland (2005) añadió posteriormente tres factores adicionales a su matriz: liderazgo, política y asignación presupuestaria.

Un trabajo más reciente de Colbeck y WhartonMichael (2006) también proporciona un marco conceptual sólido para comprender las características organizativas que influyen en la participación del docente en actividades de compromiso social. Se centran en cuatro factores institucionales: misión, recursos, normas y evaluación, que concuerdan con el modelo conceptual de Holland. Estos investigadores postulan que la evaluación es fundamental para comprender el compromiso porque, cuanto más separen las evaluaciones institucionales las actividades y los productos de los docentes en categorías mutuamente excluyentes, menos probable será que el profesor enriquezca su docencia con su investigación, informe su investigación con las lecciones aprendidas de la comunidad o implique a sus estudiantes en la investigación con miembros de la comunidad en beneficio del bien común.

Misión y liderazgo

Estudios apoyan la inclusión de las dimensiones institucionales en el MBCD. Casi toda la bibliografía revisada considera el papel del liderazgo y la misión institucional. El compromiso institucional con el compromiso hacia la comunidad tuvo un efecto positivo en el bien común (Vogelgesang et al., 2010), mientras que la literatura sobre el aprendizaje-servicio reconoce que si hay apoyo administrativo para el servicio, los docentes serán más propensos a participar en iniciativas relacionadas con el bien común (Hinck & Brandell, 2000; Trolan & Jach, 2020). Por su parte Salam et al. (2019) concluyen que es de gran importancia a la misión institucional en el trabajo docente, y se descubrió que las misiones de servicio a nivel universitario influían en la adopción del servicio por el bien común.

Políticas institucionales

Las políticas y los procedimientos institucionales, especialmente los relacionados con la contratación, la promoción, la titularidad y la asignación de tiempo, también influyen en el compromiso del profesorado (Yoshioka-Kobayashi, 2019). Los actuales calendarios de permanencia y las exigencias de la carga de trabajo reducen en gran

medida el tiempo de que disponen los profesores para estructurar actividades relacionadas con el servicio que puedan contribuir a su labor académica (Salam et al., 2019) y pueden constituir obstáculos que desalienten la participación del docente, especialmente de los más jóvenes (Hinck & Brandell, 2000). En el mismo sentido, el trabajo de Boyer (1990) arroja resultados sobre esta dinámica política. Según su Encuesta Nacional del Profesorado de 1989, los docentes parecen rechazar la actividad relacionada con el servicio en el marco de una actividad docente seria. Es probable que esto se deba a la falta de definición o de parámetros de medición de este aspecto de su trabajo. Sin definiciones organizativas concretas, políticas que asignen tiempo al desarrollo de la investigación comprometida o métodos que tengan en cuenta el trabajo del bien común en el proceso de promoción y titularización, el profesorado tiene pocos incentivos para participar en este tipo de actividades. Glassick et al. (1997) resumen la importancia crítica de las políticas de promoción y permanencia en el cargo y el impacto que tienen en la motivación o disuasión del profesorado hacia el bien común: *"ha quedado claro... que falta una pieza esencial. El esfuerzo por ampliar el significado de la docencia no podrá tener éxito hasta que el mundo académico disponga de normas claras para evaluar la amplia gama de trabajos académicos"*. La reestructuración de las políticas de promoción y titularidad para tener en cuenta el trabajo dirigido hacia el bien común del docente y la creación de políticas institucionales adicionales que apoyen los esfuerzos de mejora a la comunidad (es decir, la asignación de tiempo para desarrollar cursos de aprendizaje-servicio) son algunos de los factores organizativos más importantes para hacer avanzar el movimiento del bien común.

Involucramiento con la sociedad

Otras investigaciones indican que es necesario tener en cuenta la importancia de la participación de la comunidad en el desarrollo de programas de divulgación y compromiso. Sormani et al. (2022) analizan la naturaleza de las relaciones entre la sociedad y la docencia. Destacan las expectativas externas como uno de los tres factores principales que influyen en el compromiso del docente, al tiempo que reconocen que las instituciones tienen relativamente poco control sobre los factores sociales. El énfasis de Sormani et al. (2022) en las expectativas externas, similar a la implicación de la comunidad de Holland (1997), reconoce que la comunidad puede influir en el nivel de compromiso alcanzado por lo docente dentro de su comunidad. Reconocer que los factores de la comunidad afectan de manera importante al compromiso del profesorado honra los fundamentos teóricos del bien común como una vía de doble sentido.

Prestigio institucional

Por último, aunque no se analizan en los marcos conceptuales orientativos, la investigación también sugiere otros factores a tener en cuenta. Hollenbach (2002), Volkwein and Sweitzer (2006), Eckel (2008), Cuesta-Moreno (2018) y San Fabián (2020) tienen en cuenta el tipo de institución en los modelos analíticos de sus respectivos estudios. La investigación parece ser bastante coherente en el sentido de que indica que las universidades privadas y de afiliación religiosa, así como las universidades públicas tienen más probabilidades de comprometerse con la comunidad. Las instituciones privadas con orientación religiosa tienden a tener mayores proporciones de docentes que apoya el papel de la universidad en la promoción del servicio a la comunidad entre los estudiantes (Hollenbach, 2002) mientras que los docentes de las universidades públicas tenía mayores niveles de compromiso con la comunidad en comparación con el de las universidades privadas (Volkwein & Sweitzer, 2006). Además, el prestigio institucional y si éste contribuye o perjudica el nivel de compromiso con los programas comunitarios es también un área de interés. La prioridad de aumentar el prestigio institucional se asoció positiva y significativamente con el trabajo relacionado al bien común (San Fabián, 2020). Sin embargo, Cuesta-Moreno (2018) y Eckel (2008) concluyen que el compromiso con el servicio tiende a ser más débil, al menos en la unidad de análisis del docente de manera individual, en las universidades más selectivas/prestigiosas. Tanto el tipo de institución como el prestigio están representados en el MBCD.

5. Dimensiones profesionales

Formación disciplinar

Pasando ahora a los factores profesionales, uno de los temas recurrentes en la bibliografía es la influencia de la disciplina académica en la participación en el bien común del docente. Muchos académicos sostienen que las normas disciplinarias, más que las institucionales, determinan la forma en que el docente lleva a cabo su labor de servicio (García Aguilar et al., 2015; Macfarlane, 2011; Scott, 2019). Los resultados de la investigación revelan que la implicación varía según la disciplina y el tipo de actividad de servicio. Los docentes de ciencias sociales, profesiones sanitarias, educación y trabajo social suele participar más en actividades de servicio que los docentes de ciencias físicas y exactas (García Aguilar et al., 2015). La variación en la participación de los docentes suele atribuirse a diferencias fundamentales en la orientación entre facultades como los de humanidades y ciencias físicas y biológicas, y las facultades más orientadas a la comunidad, como las de educación, profesiones sanitarias y trabajo social (Macfarlane, 2011).

Socialización

El MBCD también tiene en cuenta el impacto de los procesos de socialización en el bien común del docente, un proceso que ayuda a construir normas disciplinarias y que afecta a las creencias y la motivación personales (Staton & Hunt, 1992). Las estructuras y los procesos de las facultades definen los conceptos clave de las prácticas aceptables y las recompensas extrínsecas para los docentes, la hipótesis es que aquellos profesores que se comprometen al máximo han sido socializados durante sus estudios de posgrado para ver el servicio como parte de su identidad como académicos (Austin, 2002). Del mismo modo, los docentes que desarrolla orientaciones de estatus probablemente fueron socializados para convertirse en expertos en sus campos de estudio (Holland, 2005). La socialización anticipada de las funciones del docente en su formación de posgrado parece especialmente importante en determinados campos. Los docentes socializados en campos orientados al servicio como el trabajo social y la educación parecen incorporar un compromiso con el servicio comunitario, incluso cuando sus valores y orientaciones personales se mantienen constantes para tener en cuenta los posibles efectos (Staton & Hunt, 1992). Jones (2012) indica que la formación y la socialización en la escuela de posgrado hacia formas tradicionales de investigación sirven de barrera para el fomento del servicio a la comunidad. No cabe duda de que el profesorado de base, los asesores, los compañeros, los comités, los directores y otras fuerzas socializadoras, tanto anticipadas como en las primeras etapas de la función docente, influyen en la participación en el servicio.

Rango

Por último, el estatus o rango del docente es una consideración importante para la adopción del trabajo académico orientado al bien común. Smith and Shoho (2007) llegan a la conclusión de que el compromiso con el servicio es mayor entre los profesores de menor estatus. Como se indica en la sección de factores institucionales, también descubrieron que el compromiso tiende a ser menor entre los docentes de las universidades más selectivas/prestigiosas. Esto indica que la participación en el bien común pierde valor a medida que aumenta el prestigio profesional e institucional. Las investigaciones de Carrell and West (2010) y Anafinova (2020) respaldan esta conclusión en lo que respecta a los docentes nuevos y la participación en actividades de servicio. Sin embargo, existen resultados contradictorios que indican que entre los docentes que no participa en el aprendizaje-servicio, los docentes nuevos y los no titulares son los menos propensos a comenzar a participar (Tilbury, 2011). Wilkesmann and J. Schmid (2014) relacionan el rango con la motivación ofreciendo perspectivas que muestran que los docentes actúan según su motivación intrínseca y personal para el servicio público una vez que la motivación extrínseca (la titularidad) ha pasado.

6. Dimensiones personales

Además de los contextos institucionales y profesionales, hay una serie de factores personales que marcan la diferencia en las perspectivas del docente y en sus inclinaciones hacia el bien común. Es bien sabido que entre las responsabilidades tradicionales de investigación, docencia y servicio, los docentes suelen ser el menos recompensado

por su labor de servicio (Ward, 2003). Dado que la presencia o ausencia de normas institucionales de apoyo y sistemas de recompensa no puede explicar por completo el atractivo de las actividades relacionadas con el bien común para los docentes, a menudo son las características personales de cada docente, las que ayudan a explicar la participación en el bien común (Bencze & Carter, 2011).

Valores, principios y motivación

Los principios constituyen otro factor importante que se ha incorporado a la dimensión personal del MBCD. Los valores y principios parecen significativos para explicar las diferencias de participación entre los docentes; encontrar valor personal en la docencia y el servicio parece fundamental para que el profesorado tenga vidas académicas integradas al bien común (Fischer & Hänze, 2020). En el estudio de Davies and Ercolani (2021) el concepto de sistema de valores personales se examina distinguiendo dos orientaciones principales: una orientación al cambio social y una orientación al estatus. La orientación al estatus, es decir, la búsqueda demostrada de prestigio a través de la docencia tradicional, se asoció negativamente con el servicio. Por su parte Hativa and Goodyear (2001) desarrollan una dicotomía de valores similar con los constructos de orientación humanística y orientación intelectual, en donde la orientación humanística fue la característica personal más fuertemente asociada con el compromiso de servicio, por el contrario, una fuerte orientación intelectual se asociaba con un débil compromiso con la comunidad.

Al considerar la motivación personal para la investigación en el ámbito del bien común, se suele establecer una dicotomía entre motivación interna y externa para describir la participación de los docentes en el servicio, parece existir una correlación entre el compromiso de los profesores con el servicio y su capacidad para publicar y obtener financiación externa (Wilkesmann & J. Schmid, 2014), lo que lleva a la hipótesis de que algunos profesores podrían estar motivados extrínsecamente para participar en el bien común debido a las posibles recompensas profesionales. Por otra parte, otras investigaciones indican que los docentes que participan en el servicio a la comunidad ven sobre todo recompensas intrínsecas; los docentes que participa en el bien común lo hacen porque consideran que tienen una responsabilidad con la sociedad (Holland, 2005; Jones, 2012)

Experiencia previa

La bibliografía también apoya la inclusión de la experiencia previa en el MBCD como factor personal que explica la participación de los docentes en el bien común (Colbeck & Wharton-Michael, 2006). Es probable que la experiencia previa dentro y fuera del mundo académico influya en las creencias del docente sobre sus capacidades para participar en este tipo de trabajo. En las Dimensiones Personales del MBCD, la definición de experiencia previa se limita al trabajo fuera del ámbito académico, por ejemplo, experiencia profesional previa en una organización gubernamental o sin ánimo de lucro (Neumann & Terosky, 2007). La experiencia previa interna se incluye entre los Factores MBCD-Profesionales como parte de la socialización profesional.

7. Resultados

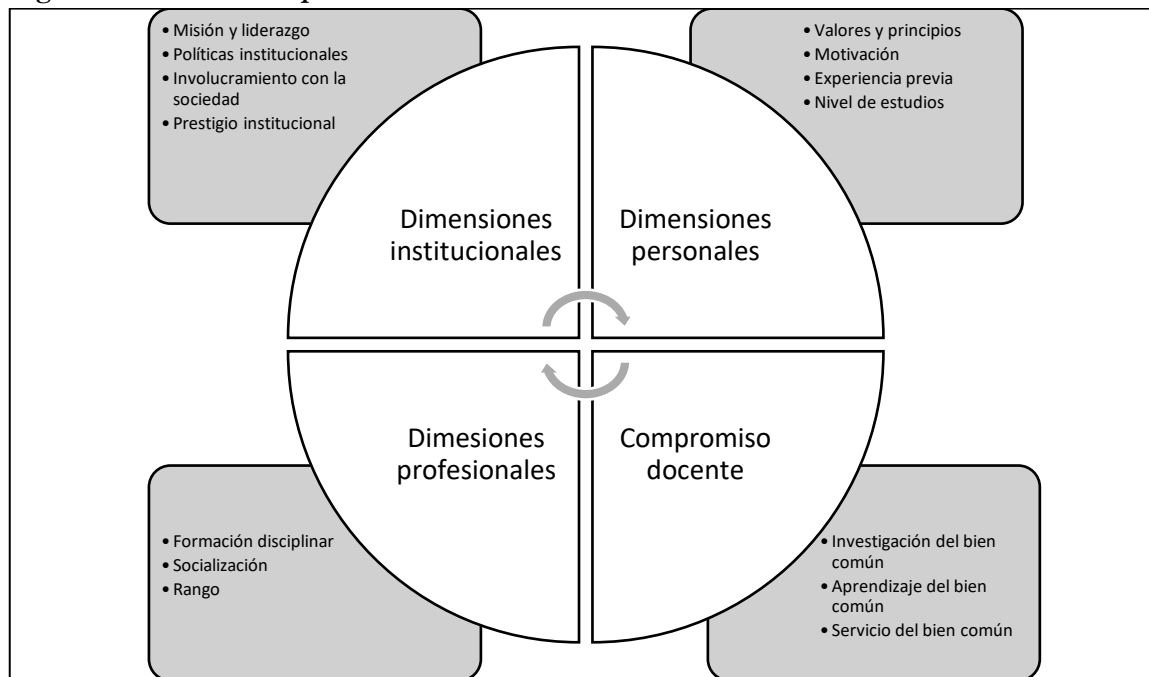
Modelo conceptual del MBCD

El modelo conceptual propuesto en la figura 1 ilustra los factores de cada dimensión que se supone influyen en la participación de los docentes en el bien común, según se desprende de la revisión bibliográfica. Estos factores, extraídos de la investigación sobre las distintas dimensiones del compromiso de los docentes, se han integrado en un modelo exhaustivo de la participación del docente en el bien común. El modelo también incorpora y destaca nuevos factores que pueden tener poder explicativo. La complejidad del MBCD demuestra el reto que supone comprender y explicar el comportamiento de compromiso de los docentes.

El compromiso docente es la dimensión más validada y estudiada por los académicos dentro del modelo y está conectado y englobado por las dimensiones personal, profesional e institucional. De igual forma existen interacciones entre dimensiones señaladas en la revisión bibliográfica. Por ejemplo, un factor de la dimensión profesional, como la socialización, puede influir en un factor de la dimensión personal, como la motivación para participar en el bien común.

Por otra parte, es posible que un factor personal, influya en factores de la dimensión profesional, como la elección de la disciplina. Por este motivo, se utilizan flechas que reflejan un ciclo para demostrar la complejidad de las relaciones entre las dimensiones del MBCD.

Figura 1. Modelo conceptual MBCD



Fuente: Elaboración propia (2023).

8. Conclusiones

Este artículo propone un modelo conceptual para explicar la participación de los docentes en el bien común. El modelo representa una síntesis de investigaciones y bibliografía relacionadas con el bien común, el aprendizaje-servicio, la investigación basada en el bien común, el servicio público, las políticas institucionales y las actitudes y el comportamiento del docente. Como síntesis, el modelo contribuye a la identificación de una agenda de investigación relacionada con el bien común, y crea un contexto en el que los líderes institucionales pueden considerar políticas y programas para mejorar la participación de los docentes en el bien común.

Los modelos conceptuales ayudan a revelar los supuestos y, por lo tanto, permiten tanto a los académicos como a los profesionales ponerlos a prueba mediante investigaciones adicionales de campo. La exploración de los comportamientos de compromiso de los docentes reveló claramente un espectro de definiciones cuya complejidad podría socavar las investigaciones futura hasta que esas definiciones se hagan específicas y explícitas. El modelo demuestra además la necesidad de una descripción mucho más multidimensional, dinámica y holística de los factores que afectan a la propensión de los docentes a valorar las actividades relacionadas con el bien común o a participar activamente en ellas. El desarrollo del modelo es un primer paso crítico hacia la comprensión de la naturaleza y interrelaciones entre estos factores.

Referencias bibliográficas

- Anafinova, S. (2020). The role of rankings in higher education policy: Coercive and normative isomorphism in Kazakhstani higher education. *International Journal of Educational Development*, 78, 102246.
- Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career. *The journal of higher education*, 73(1), 94-122.

- Bayrak, T. (2020). A content analysis of top-ranked universities' mission statements from five global regions. *International Journal of Educational Development*, 72, 102130.
- Bencze, L., & Carter, L. (2011). Globalizing students acting for the common good. *Journal of Research in Science teaching*, 48(6), 648-669.
- Bennett, J. B. (1998). *Collegial Professionalism: The Academy, Individualism, and the Common Good*. ERIC.
- Boyadjieva, P., & Ilieva-Trichkova, P. (2019). From conceptualisation to measurement of higher education as a common good: challenges and possibilities. *Higher Education*, 77, 1047-1063.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. ERIC.
- Carrell, S. E., & West, J. E. (2010). Does professor quality matter? Evidence from random assignment of students to professors. *Journal of Political Economy*, 118(3), 409-432.
- Colbeck, C. L., & Wharton-Michael, P. (2006). Individual and organizational influences on faculty members' engagement in public scholarship. *New directions for teaching and learning*, 2006(105), 17-26.
- Cuesta-Moreno, Ó. J. (2018). Reconocimiento social del docente universitario: subjetividad agobiada, puja por el prestigio académico y reivindicación del acto educativo. *El Ágora USB*, 18(1), 55-72.
- Davies, P., & Ercolani, M. G. (2021). Gender, motivation and labour market beliefs in higher education choices. *Higher Education*, 82(1), 127-144.
- Dorn, C. (2017). *For the common good: A new history of higher education in America*. Cornell University Press.
- Eckel, P. D. (2008). Mission diversity and the tension between prestige and effectiveness: An overview of US higher education. *Higher Education Policy*, 21, 175-192.
- Fischer, E., & Hänze, M. (2020). How do university teachers' values and beliefs affect their teaching? *Educational Psychology*, 40(3), 296-317.
- Ford, M. P. (2016). Education for the common good. *Academe*, 102(5), 16-19.
- García Aguilar, L. C., Forero Pulido, C., Ocampo Rivera, D. C., & Madrigal Ramírez, M. C. (2015). The meaning of teaching and learning for professors. *Investigación y Educación en Enfermería*, 33(1), 8-16.
- Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maeroff, G. I. (1997). *Scholarship assessed: Evaluation of the professoriate*. John Wiley & Sons.
- Godfrey, P. C., & Grasso, E. T. (2000). *Working for the common good: Concepts and models for service-learning in management*. Stylus Publishing, LLC.
- Hackett, E. J. (2014). Academic capitalism. In (Vol. 39, pp. 635-638): Sage Publications Sage CA: Los Angeles, CA.
- Hativa, N., & Goodyear, J. (2001). *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Springer Science & Business Media.
- Hinck, S. S., & Brandell, M. E. (2000). The relationship between institutional support and campus acceptance of academic service learning. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 868-881.
- Holland, B. (1997). Analyzing institutional commitment to service: A model of key organizational factors. *Michigan journal of community service learning*, 4(1), 30-41.
- Holland, B. A. (2005). Institutional differences in pursuing the public good. *Higher education for the public good: Emerging voices from a national movement*, 235-259.
- Hollenbach, D. (2002). *The common good and Christian ethics* (Vol. 22). Cambridge University Press.
- Jeynes, W. H. (2007). *American educational history: School, society, and the common good*. Sage.
- Jones, K. M. (2012). Scholarship unbound: Assessing service as scholarship for promotion and tenure—a book review. *The Journal of Extension*, 50(2), 56.
- Knowles, R. T., & Clark, C. H. (2018). How common is the common good? Moving beyond idealistic notions of deliberative democracy in education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 12-23.
- Kober, N. (2007). Why We Still Need Public Schools: Public Education for the Common Good. *Center on Education Policy*.

- London, A. J. (2021). *For the common good: Philosophical foundations of research ethics*. Oxford University Press.
- Lotz-Sisitka, H. (2017). Education and the common good. *Post-sustainability and environmental education: Remaking education for the future*, 63-76.
- Lozano, E. V., & Lagla, G. A. L. (2018). Los roles del docente universitario en la actualidad. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 2(4), 26-31.
- Macfarlane, B. (2011). Professors as intellectual leaders: Formation, identity and role. *Studies in Higher Education*, 36(1), 57-73.
- Neumann, A., & Terosky, A. L. (2007). To give and to receive: Recently tenured professors' experiences of service in major research universities. *The journal of higher education*, 78(3), 282-310.
- Nybohm, T. (2003). The Humboldt legacy: Reflections on the past, present, and future of the European university. *Higher Education Policy*, 16(2), 141-159.
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573-593.
- San Fabián, J. L. (2020). El reconocimiento de la actividad investigadora universitaria como mecanismo de regulación del mercado académico. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 23-44.
- Scott, J. W. (2019). Knowledge for the Common Good. *Academe*, 105(4). <https://www.jstor.org/stable/26945164>
- Smith, P. A., & Shoho, A. R. (2007). Higher education trust, rank and race: A conceptual and empirical analysis. *Innovative Higher Education*, 32, 125-138.
- Sormani, E., Baaken, T., & van der Sijde, P. (2022). What sparks academic engagement with society? A comparison of incentives appealing to motives. *Industry and Higher Education*, 36(1), 19-36.
- Staley, D. J. (2019). *Alternative universities: Speculative design for innovation in higher education*. JHU Press.
- Staton, A. Q., & Hunt, S. L. (1992). Teacher socialization: Review and conceptualization. *Communication education*, 41(2), 109-137.
- Tilbury, D. (2011). Higher education for sustainability: a global overview of commitment and progress. *Higher education in the world*, 4(1), 18-28.
- Trolan, T. L., & Jach, E. A. (2020). Engagement in college and university applied learning experiences and students' academic motivation. *Journal of Experiential Education*, 43(3), 317-335.
- Valeeva, E. E., & Kraysman, N. V. (2014). The impact of globalization on changing roles of university professors. 2014 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL),
- Vogelgesang, L. J., Denson, N., & Jayakumar, U. M. (2010). What determines faculty-engaged scholarship? *The Review of Higher Education*, 33(4), 437-472.
- Volkwein, J. F., & Sweitzer, K. V. (2006). Institutional prestige and reputation among research universities and liberal arts colleges. *Research in Higher Education*, 47, 129-148.
- Ward, K. (2003). *Faculty Service Roles and the Scholarship of Engagement*. ASHE-ERIC Higher Education Report. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. ERIC.
- Wilkesmann, U., & J. Schmid, C. (2014). Intrinsic and internalized modes of teaching motivation. Evidence-based HRM: a global forum for empirical scholarship,
- Yoshioka-Kobayashi, T. (2019). Institutional factors for academic entrepreneurship in publicly owned universities in Japan: Transition from a conservative anti-industry university collaboration culture to a leading entrepreneurial university. *Science, Technology and Society*, 24(3), 423-445.