



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Tensiones entre la docencia y la investigación: el papel de la reflexividad en la agencia académica del profesorado de universidades chilenas

Saez Jara, E.A.

Citation

Saez Jara, E. A. (2026, March 19). *Tensiones entre la docencia y la investigación: el papel de la reflexividad en la agencia académica del profesorado de universidades chilenas*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/4297356>

Version: Publisher's Version

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/4297356>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Tensiones entre la docencia y la investigación

**El papel de la reflexividad en la agencia académica
del profesorado de universidades chilenas**

Elsa Andrea Sáez Jara

Tensiones entre la docencia y la investigación:
El papel de la reflexividad en la agencia académica
del profesorado de universidades chilenas

Proefschrift
ter verkrijging van
de graad van doctor aan de Universiteit Leiden,
op gezag van rector magnificus prof.dr. S. de Rijcke,
volgens besluit van het college voor promoties
te verdedigen op donderdag 19 maart 2026
klokke 13:00 uur

door

Elsa Andrea Sáez Jara
geboren te Nueva Imperial (Chili) in 1976

Promotores:

Prof.dr. P. Silva

Prof.dr. C. González Ugalde (Pontificia Universidad
Católica de Chile)

Promotiecommissie:

Prof.dr. E. Amann

Prof.dr. D.A. Pargas

Prof.dr. C. Cox (Universidad Diego Portales, Chili)

Mw.dr. S. Valdivia Rivera

Dr. P.A. Isla Monsalve

Dr. B.A. González Bustamante

Tabla de Contenido

Índice de cuadros	vii
Agradecimientos	viii
Introducción	1
Capítulo 1	
Estructura, reflexividad y agencia en el trabajo académico del profesorado universitario	10
1.1 Factores contextuales que inciden en la docencia y la investigación	13
1.2 Modos de reflexividad agencial	17
1.3 Manifestaciones agenciales desde el enfoque sociocultural centrado en el sujeto	27
Capítulo 2	
El vínculo entre la docencia y la investigación en el trabajo académico	36
2.1 La docencia y la investigación en los modelos de universidad	36
2.2 Contrastes entre el discurso y la evidencia en torno al vínculo docencia e investigación	40
2.3 El trabajo académico en perspectiva histórica y comparada	46
Capítulo 3	
La docencia y la investigación en la agencia académica del profesorado de una universidad con investigación y doctorados en áreas selectivas	57
3.1 Factores contextuales que inciden en la docencia y la investigación	58
3.1.1 Factores institucionales	59
3.1.2 Factores socioculturales (de facultad, departamental o de escuela)	69
3.2 Preocupaciones fundamentales, modos de reflexividad y tipos de agencia académica	81
Capítulo 4	
La docencia y la investigación en la agencia académica del profesorado de una universidad de investigación y doctorados	98
4.1 Factores contextuales que inciden en la docencia y la investigación.	100
4.1.1 Factores institucionales	100
4.1.2 Factores socioculturales (de facultad, departamental o de escuela)	114
4.2 Preocupaciones fundamentales, modos de reflexividad y tipos de agencia académica	136

Capítulo 5	
La docencia y la investigación en la agencia académica del profesorado de una universidad docente con proyección en investigación	150
5.1 Factores contextuales que inciden en la docencia y la investigación	152
5.1.1 Factores institucionales	153
5.1.2 Factores socioculturales (de facultad, departamental o de escuela)	176
5.2 Preocupaciones fundamentales, modos de reflexividad y tipos de agencia académica	190
Conclusión	205
Bibliografía	229
Samenvatting	238
Summary	245
Curriculum Vitae	251

Índice de cuadros

Cuadro 1.1 Modos de reflexividad: Interacción entre preocupaciones y contextos	19
Cuadro 1.2 Operacionalización del modelo de mediación reflexiva	34
Cuadro 2.1 La docencia y la investigación en los modelos de universidad	39
Cuadro 3.1 Caracterización del profesorado	57
Cuadro 3.2 Factores institucionales que inciden en la docencia y la investigación de la agencia académica	60
Cuadro 3.3 Factores socioculturales en Ciencias Sociales y Humanidades	70
Cuadro 3.4 Factores socioculturales en Ciencias de la Salud	77
Cuadro 3.5 Facultes socioculturales en Ciencias Básicas e Ingeniería	80
Cuadro 3.6 Caracterización del profesorado reflexivo autónomo	86
Cuadro 3.7 Caracterización del profesorado meta-reflexivo	93
Cuadro 4.1 Caracterización del profesorado	99
Cuadro 4.2 Factores institucionales que inciden en la docencia y la investigación de la agencia académica	100
Cuadro 4.3 Factores socioculturales en Ciencias Sociales y Humanidades	115
Cuadro 4.4 Factores socioculturales en Ciencias de la Salud	123
Cuadro 4.5 Factores socioculturales en Ciencias Básicas e Ingeniería	131
Cuadro 4.6 Caracterización del profesorado reflexivo autónomo	140
Cuadro 4.7 Caracterización del profesorado meta-reflexivo	145
Cuadro 5.1 Caracterización del profesorado	151
Cuadro 5.2 Factores institucionales que inciden en la docencia y la investigación de la agencia académica	152
Cuadro 5.3 Factores socioculturales en Ciencias Sociales y Humanidades	177
Cuadro 5.4 Factores socioculturales en Ciencias de la Salud	183
Cuadro 5.5 Factores socioculturales en Ciencias Básicas e Ingeniería	186
Cuadro 5.6 Caracterización del profesorado reflexivo autónomo	194
Cuadro 5.7 Caracterización del profesorado meta-reflexivo	200

Agradecimientos

Al finalizar esta investigación quisiera agradecer a todos y todas quienes generosamente me brindaron su apoyo y estímulo. Mi reconocimiento especial a los cuarenta profesores y profesoras de tres universidades chilenas que participaron de las entrevistas aportando su sabiduría y experiencia en el estudio del quehacer académico.

Agradezco el apoyo, la generosidad y la comprensión de mis promotores, los profesores Patricio Silva de la Universidad de Leiden y Carlos González de la Pontificia Universidad Católica de Chile, quienes fueron fundamentales para que esta investigación pudiese concluir. Mis agradecimientos también al Profesor José Joaquín Brunner, a los profesores que integran el claustro del Programa de Doctorado en Educación Superior UDP-Leiden y a mis compañeros y compañeras, por sus aportes y sugerencias que permitieron dar forma y profundidad a mi trabajo. De modo particular, también quisiera agradecer a Consuelo del Canto por su generosidad y orientación, al igual que a María José Valenzuela por todo su apoyo.

Agradezco a Francisca Infante y al Vicerrector Académico de la Universidad Central de Chile, Dr. Emilio Oñate, por apoyarme con el tiempo para finalizar la escritura de esta tesis doctoral. De igual modo y de manera particular, a mis compañeros de trabajo, Constanza, Fernanda, Braulio y Carolina.

Quiero agradecer la amistad, el cariño y el apoyo incondicional de Daniela Naranjo y al igual que el respaldo y fuerza brindados por Pilar Molina para iniciar este Programa.

Quiero agradecer profundamente a mi familia. A mi madre María Ester, a mi sobrina Trinidad, y de forma especial, a mis compañeros en este largo y desafiante viaje, a mi hijo Jesús, por ser el tesoro de mi vida y mi inspiración permanente, y a Pedro por su generosidad, dedicación y paciencia. Quisiera retribuirles todo el tiempo adeudado y su amor infinito.

Introducción

Las formas cómo el profesorado universitario organiza las actividades de docencia e investigación como partes inherentes de su trabajo académico fue el interés inicial de este estudio. Esto se vio impulsado por la idea de que existe en la actualidad una tendencia creciente a inclinarse hacia la investigación, trasladando la docencia a un segundo plano.

La manera en cómo la docencia y la investigación se han vinculado a través del tiempo en el ámbito universitario no ha estado libre de controversias. En el discurso institucional, ambas se presentan en una relación fuerte e indisoluble. Sin embargo, el estudio sistemático y por décadas de esta relación, presenta resultados divergentes. Estos dan cuenta que, cuando ambas actividades se relacionan, su vínculo se torna frágil e inestable, tensionado por las tendencias globales centradas en el fomento de la investigación y la rendición de cuentas. A la vez que las respuestas institucionales han tendido a propiciar la separación entre ambas en beneficio de la investigación por sobre la docencia.

La pregunta que surge entonces es ¿Qué tan posible y qué tan vigente es el vínculo entre la docencia y la investigación en las actuales condiciones en las que se desarrolla el trabajo académico? En teoría, la docencia y la investigación operarían en un mismo nivel (Boyer 1997) sustentado por el *ideal humboldtiano* de una relación inseparable que ha inspirado al modelo de *Research University* estadounidense. Sin embargo, este modelo enfrenta la contradicción de que la investigación se ha transformado en la labor central del trabajo académico contemporáneo (Bernasconi et al. 2021). Trabajo que es ponderado principalmente bajo parámetros de publicación evaluado por pares y de atracción de financiamiento externo. Esto ha eclipsado a la docencia transformándola en una actividad inevitable pero secundaria, ponderada a través de criterios indirectos, como la cantidad de horas de clase y la satisfacción estudiantil. Esta diferencia tiende a inhibir, restringir o tensionar las posibilidades de vinculación entre ambas actividades (Huang et al. 2022).

En el escenario actual, ambas actividades se han visto tensionadas por varios fenómenos globales. Entre ellos se encuentran el crecimiento exponencial y la diversificación de la matrícula (Theurillat y Gareca 2015), la demanda por mayor investigación (McAlpine y Amundsen 2011; Guzmán-Valenzuela y Barnett 2013), la rendición de cuentas y las garantías de calidad (Fardella et al. 2015), en un contexto de creciente gerencialismo en Educación Superior.

A nivel discursivo, la relación entre estas actividades se expresa frecuentemente en un vínculo fuerte amparado en el *ideal humboldtiano* que por décadas ha demostrado ser resistente y popular (Tight 2016a). Sin embargo, en la práctica existen pocos indicios que permitan confirmar su existencia de forma amplia y generalizada. De igual modo, la ausencia de problematización sobre la naturaleza del vínculo hace que éste sea asumido como una verdad atemporal incuestionable, más cercana a un mito perdurable de una relación sólida y estable que a una construcción dinámica y variable tensionada por contingencias contextuales más

amplias (Malcolm 2014) como la creciente demanda por investigación asociada a mayor prestigio y reputación.

En contraste al discurso institucional, se ha desarrollado un amplio conjunto de estudios en torno al vínculo entre la docencia y la investigación, de larga data y con resultados divergentes. Esto debido principalmente a dos razones. La primera, al uso disímil de medidas, sujetos y enfoques, lo que ha dificultado su comparabilidad (Verburgh et al. 2007). Y la segunda, a raíz de la dependencia de suposiciones no cuestionadas y argumentos restringidos (Barnett et al. 2005; Malcolm 2014).

Estos estudios se pueden organizar en tres líneas de investigación. La primera, agrupa numerosas investigaciones centradas en comprobar la existencia o no del vínculo (González et al. 2016; Malcolm 2014; Tight 2016a). Esta línea, pese a sus resultados divergentes, permitió constatar que no existe un vínculo único entre la docencia y la investigación, y que donde tal vínculo existe se manifiesta en formas variadas, mientras que donde no existe, podría requerir de esfuerzos considerables para su generación y mantención (Tight 2016a). En el aula, el aprendizaje sería el punto de intersección entre la docencia y la investigación.

La segunda línea reúne aquellas investigaciones que buscaron indagar en los factores que inciden en las distintas manifestaciones de la vinculación entre la docencia y la investigación. Sus resultados informaron la existencia de vínculos locales tensionados por distintos factores y con distintos niveles de incidencia (Bak y Kim 2015; Brew et al. 2018; Brew y Mantai 2017; Farcas et al. 2017; Geschwind y Broström 2015; Huang 2018; Leisyte et al. 2009; Taylor 2007). Estos factores estarían dados por las orientaciones e intereses personales, las culturas disciplinarias y departamentales, las políticas institucionales y la gestión de los recursos disponibles (Tight 2016a).

Una tercera línea de investigación se encuentra conformada por estudios que han abordado el trabajo académico desde la perspectiva de la agencia y su interacción con la estructura y la cultura (Annala et al. 2023; Clavert et al. 2015; Hinojosa-Paredes 2023; Kahn et al. 2012a; Kusters et al. 2023; Leibowitz et al. 2015; Mathieson 2011; Vähäsantanen et al. 2020; Vähäsantanen y Eteläpelto 2015). Estos estudios provienen principalmente de dos fuentes teóricas: la teoría social realista de Margaret Archer (2003, 2007, 2009a, 2012) y el enfoque sociocultural centrado en el sujeto (Eteläpelto 2017; Vähäsantanen y Eteläpelto 2015; Vähäsantanen et al. 2019, 2020).

La teoría social realista de Margaret Archer (2003, 2007, 2009, 2012) se sustenta en el realismo crítico que postula la existencia de una realidad independiente de la experiencia humana (realismo ontológico), y critica aquellas posturas teóricas que atribuyen la causalidad del comportamiento a condiciones únicamente estructurales o a motivaciones exclusivamente internas. Desde esta teoría, las actividades de docencia e investigación, como parte del trabajo académico, se ven influenciadas, pero no determinadas por factores estructurales (políticas y estrategias institucionales) y socioculturales (como la cultura disciplinar y la organización departamental o de facultad) que ejercen sus poderes de habilitación y restricción sobre éstas. Estas condicionantes interactúan con los factores personales (intereses, inquietudes y motivaciones) de la agencia académica del profesorado.

La agencia según Archer (2012) es el dominio de la acción e interacción humana. Esto implica la subjetividad, la postura y la intencionalidad de los individuos en respuesta a las condicionantes sociales (Zhuang 2023). Las acciones que desarrolla el profesorado para llevar a cabo su docencia y su investigación son manifestaciones de su agencia académica que interactúa con las condicionantes estructurales y socioculturales a través de diferentes modos de reflexividad o conversaciones internas que permite a los agentes deliberar sobre sus preocupaciones o inquietudes fundamentales (Archer 2007)

La reflexividad se encuentra en el centro de la explicación sobre agencia propuesta por Margaret Archer (Elder-Vass 2007): es el poder causal de la agencia, y media entre ésta, la estructura y la cultura. Según Archer (2003, 2007), la relación entre estructura, cultura y agencia no constituye un 'condicionamiento', donde los poderes estructurales y culturales determinan a los agentes, sino una interacción mediada por la reflexividad o cómo los agentes usan sus poderes para actuar en sus proyectos de vida. Según esta autora, la reflexividad es una propiedad de los agentes sociales y como tal, está involucrada cuando interpretan situaciones y contextos, forman proyectos de agencia, informando la acción y activando sus limitaciones y habilitaciones circundantes.

Una característica central de la reflexividad es su heterogeneidad, aun cuando es común a todas las personas, lleva a aquellos que se encuentran en una posición similar en la estructura social a practicar la agencia de manera diferente. Esto se debe a que la reflexividad está formada por la interacción entre las preocupaciones nacientes de las personas (la importancia de lo que les importa) y su contexto (Archer 2007). Los resultados varían enormemente según la creatividad de los agentes al idear respuestas completamente nuevas, incluso frente a situaciones que podría haber ocurrido muchas veces anteriormente según las preocupaciones de los sujetos, los grados de compromiso y los costos que se pagarán para llevar a cabo los proyectos personales frente a los obstáculos, también varían según la disposición de los sujetos a aprovechar las habilitaciones. Según Archer (2012) el único resultado que nunca se da es la uniformidad de respuestas frente a una misma habilitación o restricción.

La reflexividad puede desarrollarse de diferentes modos. Archer (2003, 2007, 2012) identifica cuatro modos diferentes de reflexividad: la reflexividad comunicativa, la reflexividad autónoma, la meta-reflexividad y la reflexividad fracturada. Los tres primeros son deliberativamente activos frente al cambio. El último, en cambio, se caracteriza por la incapacidad de tomar postura activa sobre las preocupaciones personales, lo que impide la capacidad de actuar con un propósito.

Archer (2003, 2007, 2012) propone un modelo de mediación reflexiva que contempla tres etapas. La primera, analiza los factores institucionales y socioculturales que inciden objetivamente en las situaciones que los agentes enfrentan, a través de sus poderes generativos de habilitación y restricción. La segunda, examina las preocupaciones o inquietudes fundamentales que los agentes definen subjetivamente. Y la tercera, da cuenta de los cursos de acción que se producen a través de las deliberaciones reflexivas de los agentes que determinan subjetivamente sus proyectos vitales en relación con sus circunstancias objetivas. Este modelo

ha sido utilizado como base para el análisis de los resultados empíricos en las universidades consideradas en la presente investigación.

El enfoque teórico propuesto por Archer aporta un marco interpretativo para analizar cómo los diferentes modos de reflexividad utilizados por el profesorado median entre su trabajo académico –específicamente en el desarrollo de sus actividades de docencia e investigación- y las habilitaciones y restricciones del contexto institucional y la cultura departamental o de facultad, permitiendo, a su vez, el surgimiento de distintas manifestaciones de agencia. De igual modo, permite explicar por qué el profesorado que comparte el mismo o similar contexto institucional y/o disciplinar responde de manera diferenciada a su influencia desarrollando la docencia y la investigación de una manera particular y no de otra, dando paso a lógicas situacionales únicas marcadas por la variabilidad de las respuestas reflexivas.

Complementariamente al enfoque teórico de Archer, se ha optado en este estudio por el enfoque sociocultural centrado en el sujeto (Hökkä et al. 2012; Hökkä y Vähäsantanen 2014; Vähäsantanen et al. 2019, 2020; Vähäsantanen y Eteläpelto 2015; Eteläpelto et al. 2013), para profundizar en las distintas manifestaciones de agencia académica que asume el profesorado en el desarrollo de sus actividades de docencia e investigación.

Desde el enfoque sociocultural centrado en el sujeto, la agencia profesional es entendida como algo que las personas hacen en sus trabajos, se manifiesta en la interacción con los entornos y considera tres dimensiones; la influencia en el trabajo, el desarrollo de las prácticas laborales y la negociación de la identidad profesional, que implica la comprensión que las personas tienen de sí mismos y que incluye valores, intereses, objetivos y construcción de carrera a largo plazo (Vähäsantanen et al. 2019, 2020). Desde esta perspectiva, la agencia tiene un carácter multifacético y variado que se evidencia a través de diferentes manifestaciones.

Planteamiento del problema

El frágil equilibrio entre la docencia y la investigación en la actualidad hace que el estudio sobre la agencia académica aporte una perspectiva de análisis distinta acerca del trabajo académico en educación superior. También respecto a las formas particulares en que el profesorado organiza estas actividades en interacción con las condicionantes contextuales que las habilitan y restringen.

Por lo anterior, este estudio busca responder a dos preguntas de investigación. La primera referida a ¿Qué factores estructurales y socioculturales influyen en las actividades de docencia e investigación que realiza el profesorado de universidades chilenas en el ejercicio de su agencia académica? Y la segunda orientada a ¿Cuál es el papel que juega la reflexividad en la interacción entre la agencia y los factores contextuales que inciden en el desarrollo de la docencia y la investigación?

Para responder a estas preguntas, se propusieron tres objetivos específicos. El primero centrado en analizar los factores estructurales y socioculturales que inciden en las actividades de docencia e investigación que realiza el profesorado de universidades chilenas en el ejercicio de su agencia académica. En tanto, el segundo objetivo es analizar el papel que juega la

reflexividad en la interacción entre la agencia y los factores contextuales que inciden en el desarrollo de la docencia y la investigación. Por último, el tercer objetivo se enfocó en las manifestaciones de agencia que surgen en el desarrollo de la docencia y la investigación que realiza el profesorado de tres universidades chilenas.

Opciones metodológicas

Para responder a las cuestiones planteadas en este estudio, como se indicó con anterioridad, se utilizaron como lentes interpretativos los referentes teóricos de la teoría social realista propuesta por Margaret Archer y del enfoque sociocultural centrado en el sujeto. Ambos orientaron las decisiones metodológicas que permitieron llevar a cabo este estudio.

Se optó por un estudio cualitativo basado en el paradigma interpretativo, a través de un método de casos múltiples debido a que permite explorar fenómenos complejos de una manera estructurada, rigurosa y en profundidad (Adams et al. 2022). Este tipo de estudio corresponde a un análisis intencional entre dos o más casos que permite el contraste entre estos (Dillman y Blount 2021). Se buscó la comprensión holística de un fenómeno complejo no aislado de su contexto.

La selección del profesorado participante de este estudio buscó garantizar la variabilidad, tanto del contexto como de la agencia académica. Para ello se utilizó un muestreo intencionado, donde en primer lugar, se establecieron los criterios de elección de las universidades, siguiendo la tipología que Reyes y Rosso (2012) proponen para las universidades chilenas a través de cuatro tipos: universidades de investigación y doctorados; universidades con investigación y doctorados en áreas selectivas; universidades docentes con proyección en investigación y universidades docentes. Se seleccionaron tres universidades chilenas que responden a los tres primeros tipos, dejando fuera aquellas universidades dedicadas exclusivamente a la docencia, debido a que en estas últimas no existe el imperativo de que el cuerpo académico realice investigación.

Entre los atributos de selección del profesorado se consideró contar con grado doctoral o en vías de obtención, el desarrollo de actividades de docencia y de investigación. Esta última, evidenciada a través de publicaciones y proyectos de investigación (con financiamiento interno o externo) y con contrato de jornada completa. Además, para garantizar la variabilidad, se buscó que el profesorado se encontrara en distintas etapas de su trayectoria académica y que perteneciera a distintas áreas de conocimiento, para ello, se seleccionaron tres áreas de conocimiento amplias: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias Básicas e Ingeniería.

Una vez que la propuesta de investigación contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Diego Portales, se inició el trabajo de campo y se procedió a contactar al profesorado. Este proceso se realizó a través de las direcciones de departamento o escuela y los centros de apoyo a la docencia de estas universidades. Se enviaron invitación por correo electrónico, resguardando la participación de al menos un/a profesor/a en cada una de las áreas de conocimiento seleccionadas.

Cuarenta profesores y profesoras que cumplían con los atributos definidos aceptaron participar de este estudio. Doce pertenecientes a una universidad de investigación y doctorado; doce a una universidad con investigación y doctorados en áreas selectivas y dieciséis a una universidad docente con proyección en investigación. El aumento de profesorado en esta última universidad se debió a que un grupo de profesores/as con obligaciones exclusivamente de docencia realizaban igualmente investigación en docencia, razón por la cual se consideró pertinente su inclusión y de este modo indagar en las razones que generaban esta excepcionalidad.

Todos los participantes fueron anonimizados para proteger la confidencialidad de la información proporcionada. Para ello, se le asignó a cada uno un número de identificación y una letra asociada a cada universidad. La totalidad del profesorado manifestó su disposición a participar del estudio a través de la firma de un consentimiento informado.

Los datos empíricos se recopilaban a través de entrevistas semiestructuradas que tuvieron una duración entre 90 y 120 minutos. Estas se realizaron en su totalidad a través de la plataforma de videoconferencias Zoom. Esta técnica de recolección de información permite explorar distintos puntos de vista de manera subjetiva, así como profundizar en las distintas experiencias de las personas entrevistadas (Flick 2021). El guion de la entrevista se estructuró para responder a los objetivos específicos definidos, y se organizó de acuerdo con las condicionantes institucionales, locales (facultad, departamento o carrera) y personales que facilitan o restringen las actividades de docencia e investigación que lleva a cabo el profesorado. Dentro de las condicionantes personales se abordaron las preocupaciones o inquietudes fundamentales del profesorado, las cuales a través de su interacción con el contexto permitieron acceder a los modos de reflexividad utilizados por los agentes. A continuación, se transcribió la totalidad de las entrevistas realizadas.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis temático híbrido (Fereday y Miur-Cochrane 2006) que integró el análisis temático deductivo y el análisis inductivo basado en datos. El análisis deductivo estuvo orientado por el modelo de mediación reflexiva propuesto por Archer (2003, 2007, 2012) que contempla tres etapas, a partir de las cuales se identificaron los siguientes temas. Las habilitaciones y restricciones institucionales y socioculturales que inciden en el desarrollo de la docencia y la investigación; las preocupaciones o inquietudes fundamentales que el profesorado identifica en relación con la docencia y la investigación. Y la tercera, los modos de reflexividad y las manifestaciones de agencia en el desarrollo de ambas actividades. Al interior de cada uno de los temas deductivos basados en este modelo se fueron identificando los temas emergentes inductivos.

Las transcripciones de las cuarenta entrevistas se ingresaron al programa de gestión de datos NVivo y se procedió a realizar un proceso sistemático e integral de codificación de datos e identificación de temas. El proceso de codificación implicó reconocer los códigos basados en los datos inductivos e ir desarrollando los temas a partir de ellos. Para ello, se siguieron seis etapas. El primer paso consistió en elaborar previamente el libro de códigos con base en el modelo de mediación reflexiva de Archer, en el cual se establecieron diecinueve categorías que incluía habilitaciones y restricciones institucionales, locales y personales, preocupaciones o inquietudes fundamentales, cuatro modos de reflexividad y ocho manifestaciones de agencia.

El segundo paso consistió en probar la confiabilidad de los códigos a través de la aplicabilidad de información sin procesar, para ello se revisó y reelaboró dos veces, hasta calibrar el libro con dieciséis categorías. El tercer paso consistió en la identificación de temas iniciales, lo que implicó leer y releer los datos sin procesar de cada transcripción. El cuarto paso se basó en la aplicación del libro de códigos a cada transcripción con la finalidad de identificar los códigos respectivos. El análisis estuvo guiado, pero no limitado por los códigos preliminares. Durante la codificación de las transcripciones se identificaron códigos inductivos a segmentos de datos que describen un nuevo tema. Estos códigos adicionales fueron separados de los códigos deductivos y ampliaron el libro de códigos. El quinto paso consistió en la conexión entre los códigos y la identificación de temas. En este paso se realizó una doble codificación de diez entrevistas equivalentes al 25% del total, de modo de resguardar la confiabilidad. Por último, en el sexto paso se conectaron los códigos y los temas con los objetivos de investigación.

En definitiva, el análisis se estructuró en torno a las tres instituciones seleccionadas en esta investigación de acuerdo con la clasificación de Reyes y Rosso (2012). A saber, una universidad con investigación y doctorados en todas sus áreas; una universidad con investigación y doctorados en áreas selectivas y una universidad docente con investigación emergente. Esta decisión respondió a dos razones complementarias. La primera responde a una razón teórica derivada del modelo de mediación reflexiva de Archer en tres etapas, que indica que la estructura es independiente, anterior y da cuenta de los aspectos objetivos que condicionan la agencia. Por ello, en el análisis cada universidad habilita o limita la agencia académica de manera diferenciada y la respuesta agencial a esta influencia es también variada. La segunda razón, es empírica, y se fundamenta en el sistema universitario chileno, altamente segmentado como producto de las políticas neoliberales que lo rigen. Aun cuando las universidades chilenas se encuentran fuertemente influenciadas por el modelo de universidad de investigación norteamericano, la realidad local da cuenta de distintos tipos de universidades.

En consideración a las dos razones anteriores se tomó la decisión de estructurar el análisis considerando la realidad de cada universidad. Esta diferenciación por institución permitió constatar que a pesar de que las universidades en Chile establecen medidas similares para el desarrollo de la docencia y la investigación (isomorfismo institucional), los resultados entre ellas son muy distintos. Lo anterior, podría deberse a que estas medidas no han incluido el fomento de la agencia académica del profesorado.

Organización del libro

Este libro consta de cinco capítulos. Los dos primeros presentan los referentes teóricos y los antecedentes históricos que han sido utilizados como marco interpretativo para el análisis de los resultados de la investigación. En tanto, los otros tres exponen los resultados empíricos organizados por cada una de las universidades analizadas.

En particular, el capítulo 1 de este libro aborda los referentes teóricos y conceptuales utilizados como lentes interpretativos en el estudio de la docencia y la investigación que desarrolla el profesorado de tres universidades chilenas en el ejercicio de su agencia académica en interacción con las condicionantes estructurales y socioculturales. Para ello, el capítulo ha sido organizado de acuerdo con cada objetivo específico. El primer apartado aborda los aspectos

centrales de la teoría social realista y el modelo de mediación reflexiva propuestos por Archer (2003, 2007, 2009, 2012). El segundo apartado, analiza el papel de la reflexividad en la interacción entre agencia y estructura desde la teoría de la reflexividad propuesta por la misma autora (2003, 2007, 2012). En tercer lugar, se analizan las distintas manifestaciones de agencia desde el enfoque sociocultural centrado en el sujeto.

El capítulo 2 analiza la evolución del vínculo entre la docencia y la investigación desde una perspectiva histórica y comparada. Para ello, el capítulo se organiza en torno a tres apartados. En primer lugar, se analiza la conceptualización del vínculo de acuerdo con los distintos modelos de universidad. En segundo lugar, se analiza el vínculo entre la docencia y la investigación desde la evidencia empírica disponible informada por la revisión de literatura realizada. Para, por último, analizar cómo se ha configurado el trabajo académico tanto a nivel global como en Chile.

Los capítulos 3, 4 y 5 dan cuenta de los resultados empíricos de esta investigación, los cuales han sido organizados siguiendo el modelo de mediación reflexiva propuesto por Archer (2003, 2007, 2012) que plantea que la influencia de los factores contextuales -estructurales y culturales- está mediada por la agencia en un proceso que comprende tres etapas. La primera, implica que las propiedades estructurales y socioculturales moldean objetivamente, habilitando y restringiendo, la docencia y la investigación que desarrolla el profesorado en el ejercicio de su agencia académica. La segunda etapa, reconoce las preocupaciones o inquietudes subjetivas del profesorado en torno a estas actividades. Y, por último, la tercera etapa, da cuenta de los cursos de acción o proyectos académicos particulares que se producen a partir de las deliberaciones reflexivas del profesorado dando paso a lógicas situacionales únicas.

En particular, el capítulo 3 presenta los resultados empíricos obtenidos en el contexto de una universidad pública con acreditación en nivel de excelencia, con investigación y doctorados en áreas selectivas de acuerdo con la clasificación de Reyes y Rosso (2012). Las condicionantes institucionales de esta universidad, provenientes de un marco normativo amplio y general que establece la docencia como obligatoria y la investigación como opcional habilitan el desarrollo de ambas actividades en distintos niveles de articulación en los espacios locales. En tanto, las políticas y estrategias de docencia y de investigación establecidas por separado y con incentivos dispares restringen las posibilidades de vinculación entre ambas actividades. Por su parte, la introducción reciente de mecanismos de evaluación académica que, por un lado, privilegian la investigación, y por otro, aumentan el control sobre la docencia, entran en contradicción con el marco normativo amplio y actúan como restricción para el desarrollo del vínculo y la agencia académica.

El capítulo 4 presenta los resultados empíricos obtenidos en el contexto de una universidad privada tradicional con compromiso público creada antes de la reforma neoliberal de 1981. Esta universidad con acreditación en el nivel de excelencia corresponde de acuerdo con la clasificación de Reyes y Rosso (2012) a una universidad con investigación y doctorados en todas sus áreas. Las condicionantes institucionales de esta universidad, como un marco normativo amplio basado en el imperativo que el profesorado enseña lo que investiga, la existencia de normas complementarias definidas colegiadamente y con pertinencia disciplinar

en los espacios locales, además de la existencia de una política de incentivos basada en los resultados de la calificación académica habilitan el desarrollo de la docencia y la investigación. No obstante, las políticas de docencia e investigación desarrolladas por separado al igual que el aumento en las presiones por investigación competitiva restringen las posibilidades de vinculación entre ambas actividades. En los espacios locales, por su parte, existen escasas expresiones de vinculación entre ambas actividades, y las que existen están sostenidas por el ejercicio agencial reflexivo del profesorado.

En el capítulo 5 se presentan los resultados empíricos obtenidos en una universidad privada tradicional con compromiso público que cuenta con acreditación en el nivel avanzado y que, de acuerdo con la clasificación de Reyes y Rosso (2012), corresponde a una universidad docente con investigación emergente. Las condicionantes institucionales dan cuenta de una gestión centralizada habilita el desarrollo por separado de la docencia y la investigación, pese a tener una respuesta variable en las facultades. De igual modo, la reorganización reciente de las facultades a través de la instalación de una organización departamental que busca imitar aquellas facultades con mayor productividad académica, y que la segmentación de las plantas académicas en opciones de investigación y docencia, restringen el desarrollo del vínculo. Por su parte, la estrategia institucional impulsada para aumentar la investigación a través de un conjunto de mecanismos dirigidos al profesorado que desarrolla principalmente docencia se ha constituido en una habilitación para el desarrollo del vínculo entre la docencia y la investigación.

En las tres universidades fue posible identificar dos modos de reflexividad dominantes en el profesorado: los modos reflexivo autónomo y el meta-reflexivo. En tanto, no fue posible reconocer los modos comunicativo y fracturado.

En definitiva, esta investigación buscó ser un aporte en el incipiente estudio de la agencia que ejerce el profesorado de universidades chilenas en el desarrollo de las actividades de docencia y de investigación en respuesta a las condicionantes contextuales y el papel mediador que juega la deliberación reflexiva en la consecución de sus proyectos académicos. Los resultados de este estudio proporcionan algunas pistas que podrían contribuir al fomento del vínculo entre la docencia y la investigación ubicando en el centro el ejercicio agencial reflexivo del profesorado. Lo anterior implica definir políticas institucionales que faciliten que el profesorado ejerza, desarrolle y fortalezca su agencia individual y colectiva, a medida que avanza de manera flexible en sus trayectorias académicas.

Capítulo 1

Estructura, reflexividad y agencia en el trabajo académico del profesorado universitario

En este capítulo se presentan los referentes teórico-conceptuales utilizados como lentes analíticos para la interpretación de los resultados de esta investigación. En concreto, se analizan los conceptos de estructura, reflexividad y agencia desde dos perspectivas teóricas: la Teoría Social Realista propuesta por Margaret Archer y el Enfoque Sociocultural centrado en el Sujeto aplicado al estudio de la agencia profesional principalmente por Anneli Eteläpelto, Päivi Hökkä y Katja Vähäsantanen. Se ha optado por estos referentes para analizar la interacción entre la reflexividad agencial del profesorado cuando lleva a cabo su trabajo académico y las condicionantes contextuales que actúan sobre éste a través de sus poderes de habilitación o restricción.

El trabajo académico está configurado principalmente por las actividades de docencia y de investigación, a las cuales también se adicionan la gestión académica y la vinculación con el medio. Esta multiplicidad de tareas hace interesante indagar cómo el profesorado universitario da sentido, prioriza y saca adelante estas actividades en un contexto de creciente gerencialismo en educación superior, donde las presiones por mayor investigación y rendición de cuentas han tendido en la actualidad a posicionar a la investigación en el centro del trabajo académico desplazando la docencia a un segundo plano. En su mayoría, la respuesta institucional a estas medidas ha tendido a propiciar el desarrollo por separado de la docencia y la investigación, en beneficio de esta última.

La valoración de la investigación sobre la docencia podría no ser un problema, si no se tuviese en consideración al menos tres aspectos. El primero se refiere al fuerte influjo del discurso académico institucional, donde la docencia y la investigación se conciben en una relación estrecha e indisoluble, sustentada en el ideal *humboldtiano*, que ha demostrado ser una creencia persistente a través del tiempo gracias al amparo del modelo de Universidad de Investigación estadounidense. Sin embargo, el estudio sistemático y de larga data ha proporcionado poca evidencia empírica que respalde este vínculo. La falta de problematización del vínculo genera una incongruencia entre los planos discursivo y empírico que tensionan el trabajo académico dadas las expectativas en torno a éste y las formas en que se configura en la práctica.

El segundo aspecto se refiere al cuestionamiento a la mirada determinista de aquellos estudios sobre el trabajo académico que indican que en contextos de alta demanda por investigación el profesorado universitario tendería a volcarse a esta actividad aumentando su productividad académica a través de las publicaciones y atracción de financiamiento. Al igual que en escenarios multitareas donde el profesorado se inclinaría por aquellas actividades con mayores incentivos y recompensas. Sin embargo, estos estudios no han proporcionado pistas que permitan explicar la existencia de profesorado que opta mayormente por la docencia en contextos intensivos de investigación. Al igual que han tendido a ignorar aquellos contextos mayormente docentes con desarrollo incipiente y dispar de la investigación como es el caso de Chile.

El tercer aspecto hace alusión a las particularidades del caso chileno con una educación superior, altamente privatizada y estratificada, como consecuencia de la incorporación temprana de medidas neoliberales, aun cuando el trabajo académico se ha caracterizado por una larga tradición docente y un profesorado mayoritariamente a tiempo parcial y sin doctorado. A pesar de que en las últimas décadas el aumento de las presiones por mayor investigación a través del condicionamiento por financiamiento ha llevado a las universidades a un incremento notable, pero dispar de la investigación. Ésta ha tendido a concentrarse en un número acotado de instituciones y disciplinas. En la mayoría de las universidades del país, la investigación ha ido adquiriendo un carácter selectivo, pero continúa siendo una actividad voluntaria. Lo anterior genera una marcada brecha entre el profesorado que investiga y la gran mayoría que no ha desarrollado las competencias necesarias para hacerlo.

La limitación en las capacidades de investigación del profesorado ha sido atendida principalmente a través de la contratación de personal académico con perfil de investigación, cuya actividad principal ha sido la producción de *papers* y la atracción de financiamiento externo. Esta medida ha generado un aumento importante en el desarrollo investigativo de las últimas décadas. Sin embargo, esto también ha contribuido a la segmentación del sistema universitario chileno y del cuerpo académico, dadas las restricciones estructurales y socioculturales presentes en los contextos institucionales.

Las limitaciones estructurales que afectan a gran parte de las universidades chilenas generan una distancia insalvable con la universidad de investigación norteamericana a la cual aspiran. En el modelo estadounidense, el profesorado se asemeja a un investigador experto e independiente cuya puerta de entrada a la academia es la posesión del grado doctoral como garantía para el desarrollo investigativo autónomo. En Chile, en cambio, solo un tercio del profesorado universitario posee doctorado y menos de la mitad se encuentra contratado a tiempo completo.

La relevancia y centralidad del vínculo docencia e investigación se refleja en la amplia y abultada producción de investigaciones que inicialmente se centraron en confirmar o no su existencia, principalmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y a través del currículum. Sus resultados divergentes dieron paso a investigaciones que buscaron determinar los factores que, en mayor o menor medida, incidían en esta relación. Estas investigaciones nuevamente informaron resultados discrepantes, mientras en algunos contextos un factor posibilitaba la articulación entre ambas actividades, en otros, la limitaba.

Debido a las brechas de conocimiento identificadas en el estudio sistemático en torno al vínculo entre la docencia y la investigación, esta investigación busca superar la perspectiva pedagógica y curricular, al igual que aquella centrada en la influencia de los factores contextuales. En su lugar, se ha optado por abordar esta investigación desde una perspectiva agencial que centra la mirada en la interacción entre el ejercicio del profesorado, cuando desarrolla la docencia y la investigación, y los factores sociales -estructurales y socioculturales- que las habilitan o restringen.

El estudio de la agencia académica permite indagar cómo el profesorado universitario chileno configura sus intereses, motivaciones y proyectos en respuesta a aquellas medidas que evalúan

el trabajo académico principalmente a través de la investigación, desestimando la docencia. Por tanto, este estudio se aleja de aquellas perspectivas que atribuyen la causalidad del comportamiento académico a condiciones únicamente estructurales o a motivaciones exclusivamente internas.

La Teoría Social Realista propuesta por Margaret Archer (2009) permite analizar justamente la interacción entre las condicionantes sociales y el ejercicio agencial del profesorado universitario cuando lleva a cabo sus actividades de docencia e investigación. Al igual que las respuestas o deliberaciones reflexivas del profesorado frente a las habilitaciones y limitaciones contextuales. De forma complementaria, se ha optado por el Enfoque Sociocultural Centrado en el Sujeto para analizar las distintas manifestaciones agenciales por las cuales opta el profesorado para llevar adelante sus proyectos académicos.

En definitiva, este estudio buscó analizar cómo el profesorado universitario lleva a cabo su ejercicio agencial en las actividades de docencia y de investigación. Al mismo tiempo, buscó indagar cuál es el papel que juega la reflexividad en la interacción entre la agencia y las condiciones estructurales y socioculturales que la moldean.

Las preguntas de investigación son las siguientes. ¿Qué factores estructurales y socioculturales influyen en las actividades de docencia e investigación que realiza el profesorado de universidades chilenas en el ejercicio de su agencia académica? Y ¿cuál es el papel que juega la reflexividad en la interacción entre la agencia y los factores contextuales que inciden en el desarrollo de la docencia y la investigación?

Para responder a estas preguntas, se definieron tres objetivos de investigación. El primero se centró en el análisis de los factores estructurales y socioculturales que inciden en las actividades de docencia e investigación que realiza el profesorado de universidades chilenas en su ejercicio agencial. En tanto, el segundo objetivo buscó analizar el papel que juega la reflexividad en la interacción entre la agencia y los factores contextuales que inciden en el desarrollo de la docencia y la investigación. Por último, el tercer objetivo se enfocó en analizar las manifestaciones agenciales que surgen en el desarrollo de la docencia y la investigación que realiza el profesorado de tres universidades chilenas. Como indiqué al comienzo de este capítulo, en este estudio se utilizaron como lentes interpretativos los referentes teórico-conceptuales derivados de la teoría social crítica y el enfoque sociocultural centrado en el sujeto.

Este capítulo se ha organizado en tres apartados, cada uno de ellos sigue los aspectos constitutivos del modelo de mediación reflexiva propuesto por Margaret Archer (2003, 2007, 2009, 2012), Este modelo se ha utilizado como base para la organización y el análisis que se presenta en los capítulos 3, 4 y 5. En primer lugar, se conceptualizan los factores sociales (estructurales y socioculturales) que inciden en el ejercicio agencial, y por ende, en el desarrollo de las actividades de docencia e investigación que realiza el profesorado. En segundo lugar, se examinan las preocupaciones fundamentales y los modos de reflexividad que utilizan los agentes en sus deliberaciones internas cuando evalúan y responden a las influencias contextuales. En tercer lugar, se distinguen las diferentes manifestaciones agenciales que surgen

en los cursos de acción seguidos como resultado de las evaluaciones reflexivas. En el ámbito del trabajo académico, estos tipos de agencia se evidencian en la materialización de los proyectos vitales que sigue el profesorado universitario.

1.1 Factores contextuales que inciden en la docencia y la investigación

La Teoría Social Realista propuesta por Margaret Archer (2009) se organiza en torno a dos dimensiones. La primera corresponde a la fundamentación filosófica que se refiere al estatuto ontológico de la estructura, la cultura y la agencia, que reconoce en ellas propiedades emergentes autónomas que son irreductibles entre sí y poderes causales independientes en interacción mutua. Esta primera dimensión permite analizar las condicionantes o factores contextuales y el ejercicio agencial del profesorado universitario como independientes, pero en interacción.

La segunda dimensión teórica – metodológica, corresponde al enfoque morfogénico, que propone como principio metodológico el dualismo analítico donde estructura y agencia son mutuamente diferentes, autónomas y temporalmente distintas. Este enfoque busca el desarrollo de explicaciones sobre problemas sociales -como las tensiones entre la docencia y la investigación- a partir del juego mutuo entre el contexto y la agencia del profesorado. Esto permite explicar la variabilidad de respuestas del profesorado en interacción con las condicionantes contextuales.

La representación metodológica de la ontología social realista propuesta por Archer (2009) es el enfoque morfogénico, donde se pueden dar dos procesos de estructuración social: la morfogénesis y la morfoestasis. El primero, se refiere a aquellos procesos que tienden a elaborar o cambiar una forma, estado o estructura dada del sistema. El segundo, comprende a aquellos procesos de intercambios complejos entre el sistema y su medio ambiente que tienden a preservar o mantener la forma, organización o estado dado del sistema.

En el análisis de la interacción entre la agencia académica del profesorado y los factores contextuales, estos últimos actúan a través de sus poderes emergentes, habilitando o restringiendo las actividades de docencia y de investigación. Sin embargo, esta influencia dependerá, en cada situación, de la evaluación y deliberación reflexiva del agente. Como se verá en los capítulos 3, 4 y 5, la agencia académica del profesorado responde de manera variable a las influencias contextuales.

Para Archer (2009) la estructura y la cultura, poseen propiedades emergentes sobre las situaciones en las que la agencia actúa, a través de sus poderes de habilitación y restricción, pero su efecto no es directo sino mediado. Por lo tanto, sin importar cuánta presión puedan llegar a ejercer las estructuras sociales, la agencia se caracteriza por tener capacidades reflexivas que son irreductibles a los contextos sociohistóricos y culturales en que llevan a cabo sus acciones. En consecuencia, en la sociedad hay una variedad de propiedades emergentes -estructurales, culturales y agenciales- cada una de las cuales es irreductible a las otras, tiene autonomía relativa y es relativamente durable. En los capítulos siguientes se analiza cómo las

presiones contextuales por mayor investigación son evaluadas reflexivamente por el profesorado a través de su ejercicio agencial, dando paso a una multiplicidad de respuestas.

Archer (2009) plantea que las relaciones entre las estructuras que constituyen un sistema social particular corresponden a propiedades emergentes que son distintas a un patrón explícito y relativamente durable de la vida social. Por consiguiente, no corresponden a características observables como patrones institucionales, organizacionales o de clases. Lo que distingue a una propiedad emergente es su homogeneidad real, es decir, que las relaciones entre sus componentes son internas y necesarias, y tiene la capacidad generativa de modificar los poderes de sus constituyentes de manera fundamental y de ejercer influencias causales únicas. Estos poderes generativos son distintivos de las propiedades emergentes, y pueden no ser ejercidos. Ejemplo de lo anterior se puede observar en los capítulos 3, 4 y 5, cuando las universidades responden con estrategias diferenciadas a las presiones externas por mayor investigación. Lo anterior evidencia que no están sujetas a patrones estáticos o tipologías artificialmente definidas. Cada universidad responde de manera particular y única aun cuando las presiones por mayor investigación actúen en todo el sistema universitario.

Desde la perspectiva social realista (Archer 2009), las condicionantes estructurales existen antes de que los agentes puedan entrar en prácticas que las mantengan o cambien. Lo que diferencia a una propiedad emergente estructural es su dependencia primaria a recursos materiales, y sin ellos no podría existir ni tener los poderes que las caracterizan. De igual manera, las condicionantes culturales definidas por las doctrinas, las creencias y teorías que existen e influyen en los agentes, delimitan objetivamente lo que puede ser reproducido, reformulado, rechazado o transformado. Las condicionantes contextuales (estructurales y culturales) tendrían una influencia variable sobre el trabajo académico que realiza el profesorado universitario, y en específico en el desarrollo de la docencia y la investigación (Clavert et al. 2015; Oolbekkink-Marchand et al. 2017).

Las condicionantes estructurales que inciden en el desarrollo de la docencia y la investigación pueden estar dadas por las políticas y regulaciones nacionales. Las universidades responden a estas políticas y regulaciones a través de estrategias institucionales como las políticas de desarrollo académico, reglamentos de promoción y evaluación e incentivos (Englund et al. 2018; Leibowitz et al. 2015). En tanto, las condicionantes socioculturales hacen referencia a las culturas disciplinarias y departamentales, las disposiciones y las prácticas de trabajo (que incluye la docencia y la investigación), estilos y prácticas de liderazgo, redes de apoyo colegiadas y patrones de comunicación (Englund et al. 2018; Lee 2007; Leibowitz et al. 2015; Mathieson 2011). En la universidad de investigación, el departamento académico sería la intersección entre la disciplina más amplia y la institución local, por tanto, podría caracterizarse por sus prácticas y creencias distintivas (Lee 2007). Resulta interesante contrastar la influencia departamental como habilitación o restricción del vínculo entre la docencia y la investigación teniendo en cuenta la larga tradición docente de las universidades chilenas.

En definitiva, la influencia de los factores estructurales (como las políticas y estrategias institucionales) y los factores socioculturales (como la cultura y organización disciplinar) no es

estática ni homogénea. Esta influencia moldea el trabajo académico del profesorado en distintas medidas y formas, dependiendo del poder agencial de la reflexividad y su papel mediador.

Por su parte, la agencia según Archer (2009, 2007) se refiere al dominio de la acción e interacción humana, implica la subjetividad, la postura y la intencionalidad de las personas en respuesta al contexto y los condicionamientos internos (Zhuang 2023). En el escenario de la educación superior el profesorado ejerce su agencia académica en el desarrollo de las actividades de docencia y de investigación como parte de su trabajo académico interactuando con las condicionantes contextuales que, a su vez, las moldean a través de sus poderes de habilitación y restricción.

Archer (2007, 2012) propone un modelo de mediación reflexiva en tres etapas, que reconoce que las propiedades estructurales y culturales inciden objetivamente en las situaciones que enfrenta, en este caso, el profesorado universitario al llevar a cabo su trabajo académico y actúan sobre éstas a través de poderes de habilitación y restricción en relación con las preocupaciones fundamentales que estos mismos definen subjetivamente. Por su parte, las evaluaciones reflexivas que realiza el profesorado en torno a sus preocupaciones orientan las acciones y proyectos académicos que emprenden.

La primera etapa del modelo de Archer (2007, 2012) permite abordar cómo las condicionantes sociales -estructurales y culturales- inciden o impactan en el profesorado al moldear las situaciones que enfrentan cuando llevan a cabo su trabajo académico. Para que estas condicionantes ejerzan sus poderes generativos de habilitación o restricción, estos tienen que ser activados por el profesorado, lo que depende de la existencia de proyectos académicos que corresponden a cualquier curso de acción emprendido de forma intencional. Solo si existe una relación de congruencia o incongruencia entre las condicionantes sociales y los proyectos académicos, las habilitaciones o restricciones serán activadas. Cuando prevalece la congruencia, se activará la habilitación mientras que cuando existe una incongruencia, se activa una restricción. Esta etapa se ha utilizado en el primer apartado de cada capítulo empírico (3, 4 y 5) para analizar los factores institucionales y culturales que habilitan o restringen el desarrollo del vínculo entre la docencia y la investigación que lleva a cabo el profesorado de las tres universidades en estudio.

La segunda etapa de este modelo examina la configuración particular de preocupaciones o inquietudes definidas subjetivamente por el profesorado. Las preguntas y respuestas que se deberían plantear a lo largo de sus trayectorias académicas se pueden resumir en ¿Qué quiero? y ¿Qué hago para conseguirlo? La primera pregunta está influenciada por el conocimiento que posee el profesorado, lo que genera respuestas únicas entre quienes se encuentran en situaciones similares debido a que la información no está distribuida uniformemente en todo el cuerpo académico. La segunda pregunta, se refiere a los cursos de acción que deberían adoptarse para que las preocupaciones fundamentales se realicen en un *modus vivendi* apropiado, y, por tanto, las posibles respuestas implicarían completar la secuencia: preocupaciones, proyectos, prácticas. Su realización llevaría a convertirse en el profesorado que se quiere ser dentro del contexto académico en el que se encuentra. En definitiva, la forma en que el profesorado responde a estas preguntas implica una interacción dialéctica entre sus preocupaciones o

inquietudes personales y sus contextos, lo que se obtiene a través de conversaciones internas. El análisis de las preocupaciones del profesorado y sus deliberaciones reflexivas es abordado en el segundo apartado de los capítulos 3, 4 y 5. En éstos se profundiza en las formas cómo se organizan estas preocupaciones y cómo interactúan con los factores contextuales, ya que a partir de esta interacción es posible identificar los modos de reflexividad que utiliza el profesorado en su ejercicio agencial.

El proceso de conversación interna de acuerdo con Archer (2003, 2007, 2012) se lleva a cabo a través de tres momentos significativos que corresponden a las fases de discernimiento, deliberación y dedicación. La primera fase, permite que el profesorado reúna un conjunto de deliberaciones reflexivas a través de un diálogo interno que las compara y contrasta. Es un momento de revisión no concluyente que aclara la relación entre las preocupaciones personales fundamentales y da cuenta de las satisfacciones e insatisfacciones predominantes en el trabajo académico actual, permitiendo resaltar las preocupaciones positivas sin discriminar entre ellas.

La segunda fase, a la que hace alusión Archer (2003, 2007, 2012), corresponde a la deliberación que explora las implicaciones para respaldar un conjunto particular de preocupaciones entre aquellas preseleccionadas como deseables en la fase de discernimiento. Este momento del diálogo interno va desde descartar proyectos comparando el valor de las preocupaciones en disputa hasta la determinación preliminar. La deliberación produce una clasificación preliminar de las preocupaciones con las que cada persona siente que debe y puede vivir. La deliberación puede implicar una proyección visual de escenarios que buscan capturar de la mejor forma el *modus vivendi* que estaría involucrado, mientras se escucha el comentario emocional que se provoca al imaginar esa forma de vida particular. Estas reflexiones aún no son concluyentes.

La tercera fase referida a la dedicación representa el momento cúlmine de la experimentación entre el pensamiento y el sentimiento que ha ocupado las fases precedentes. En este momento, el profesorado podría decidir no sólo si vale la pena vivir un *modus vivendi* particular, sino también si es capaz o no de vivir esa vida académica. Es también un momento de priorización porque la acentuación de la principal preocupación es simultáneamente el descenso o la eliminación de las demás preocupaciones. Dentro de la conversación interna la dedicación es una fase de lucha dialógica interna porque la finalización (provisional) del diálogo debe lograr tanto la priorización como la alineación entre las preocupaciones fundamentales respaldadas, pero también la resignación hacia las abandonadas.

La finalización de la segunda etapa del modelo de mediación reflexiva de Archer (2003, 2007, 2012) permite la priorización o alineación de las preocupaciones fundamentales subjetivas, y da paso a su vez, a la última etapa. En esta etapa, el profesorado evalúa los cursos de acción que debería emprender para sacar adelante sus proyectos académicos, aun cuando esto podría implicar adaptarlos, ajustarlos, abandonarlos o ampliarlos en el proceso deliberativo.

Esta tercera y última etapa es crucial ya que permite al profesorado intentar hacer, ser o convertirse en lo que más les importa en el contexto académico en el que se encuentra. Además, es indispensable porque, sin ella, no se tendría ninguna explicación sobre qué hace exactamente cada agente para materializar sus preocupaciones fundamentales. Esta etapa se visualiza en el último apartado de los capítulos 3, 4 y 5, donde a partir de los modos de reflexividad que utiliza

el profesorado en su ejercicio agencial se analiza cómo llevan a cabo sus proyectos académicos de docencia y de investigación, movidos por la consecución de sus preocupaciones fundamentales. La consecución de los proyectos académicos pone en evidencia distintas manifestaciones de agencia del profesorado. Por tanto, para el análisis de estas distintas manifestaciones agenciales se utilizaron además los aportes del Enfoque Sociocultural centrado en el Sujeto.

Archer (2007) plantea que nadie podría tener una preocupación fundamental y no hacer nada al respecto. En este sentido, el profesorado buscaría desarrollar sus proyectos académicos a través de un conjunto de acciones concretas, con la idea falible de que llevar a cabo este proyecto permitiría la consecución de sus preocupaciones fundamentales en torno a la docencia y la investigación. En tanto, la consecución de los proyectos académicos activaría las habilitaciones y restricciones contextuales.

1.2 Modos de reflexividad agencial

El reconocimiento del papel que juega la reflexividad entre el ejercicio agencial del profesorado y sus circunstancias contextuales implicaría, según Archer (2007) reconocer tres aspectos centrales. El primero, que las identidades personales únicas derivan de la configuración particular de preocupaciones. Esto significa que todas las personas son radicalmente heterogéneas y aunque compartan posiciones sociales objetivas pueden buscar fines muy diferentes dentro de éstas. Esto confirma que el profesorado no responde de la misma manera a las estrategias institucionales y cuestiona la perspectiva determinista a la base de los sistemas de incentivos y recompensas que argumentan que el profesorado se movería o ajustaría su comportamiento en respuesta a éstos.

El segundo, se refiere a que la subjetividad es dinámica, por tanto, no es estática ni reducible, porque las metas se modifican dependiendo de su viabilidad contextual. Esto permitiría reconocer la plasticidad de las trayectorias académicas del profesorado.

El tercero indica que, en su mayor parte, las personas son sujetos activos más que pasivos, porque ajustan sus proyectos a aquellas prácticas que creen que pueden realizar, es decir, evalúan periódicamente su situación a la luz de sus preocupaciones personales y valoran sus proyectos a la luz de sus situaciones. Lo anterior pone de relieve el papel crucial que juega la reflexividad en la toma de decisiones que realiza el profesorado en todo momento para sacar adelante los proyectos académicos que emprende.

Por tanto, la reflexividad se encuentra en el centro de la explicación sobre agencia propuesta por Archer (Elder-Vass 2007), es el poder causal de la agencia, y media entre ésta, la estructura y la cultura. De acuerdo con Archer, la relación entre estructura, cultura y agencia no es 'condicionamiento', donde los poderes estructurales y culturales determinan a los agentes, es interacción mediada por la reflexividad o cómo los agentes usan sus poderes para actuar en sus proyectos de vida (Archer 2003, 2007). Por consiguiente, la reflexividad no niega la importancia de los factores sociales objetivos, sólo insiste en que requiere de agentes activos

para su activación y consiguiente eficacia, puesto que la activación o no, están determinadas reflexivamente y los poderes reflexivos varían entre las personas (Archer 2007, 2012).

La reflexividad es una propiedad de los agentes sociales y como tal, está involucrada cuando interpretan situaciones y contextos, forman proyectos de agencia, y activan las limitaciones y habilitaciones circundantes (Archer 2003, 2007). Es lo que convierte a la mayoría de las personas en agentes activos, que pueden ejercer cierto control sobre sus vidas, es decir, que definen y desarrollan sus preocupaciones fundamentales, en contraposición, a los agentes pasivos, a quienes las cosas simplemente les suceden (Archer 2007). Analizar la reflexividad en el ejercicio agencial del profesorado universitario abre la posibilidad de comprender por qué bajo similares condiciones contextuales, el profesorado responde a las mismas influencias de manera diferenciada.

Archer (2003, 2007, 2012) define la reflexividad o conversación interna como el ejercicio regular de la capacidad mental, compartida por todas las personas normales, para considerarse a sí mismas en relación con sus contextos (sociales) y viceversa. Como proceso deliberativo personal, la reflexividad permite monitorear, priorizar y acomodar las preocupaciones que afectan el bienestar físico, el logro performativo y la autoestima frente a las circunstancias (a menudo involuntarias) de las acciones personales (Archer 2003). Es el proceso responsable de mediar entre el 'condicionamiento' social y los agentes, sin que ello implique la obligatoriedad o suspensión de las propiedades y poderes agenciales de las personas (Archer 2003).

Como señala Archer (2007), la reflexividad como conversación interna presenta ciertas características como la privacidad, la contracción elíptica, la personalización y la dependencia con el contexto. En cuanto a la primera característica, debido a que la conversación interna se desarrolla en silencio y en primera persona, es una cuestión esencialmente privada (Archer 2007), donde todo es válido porque no se está expuesto a censura externa y no existen malentendidos ya que hablante y oyente son la misma persona.

Por su parte, la contracción elíptica (Archer 2007) en las conversaciones internas se caracteriza por abreviaturas sintáctica y semántica que permite que esta conversación sea ligera y rápida en comparación con el discurso externo que implica redundancia de información, ya sea de forma hablada o escrita. La naturaleza contraída de la conversación interna proporciona un comentario continuo mientras hablan los interlocutores y da tiempo para reaccionar internamente y preparar la respuesta verbal. La abreviatura y extensión funcionan como un acordeón dentro de la conversación interna en relación con las tareas de reflexividad y las preocupaciones reflexivas personales.

En tanto, la personalización se refiere a que la conversación interna es rica en significados personalizados y singulares que se deriva de las historias personales. Esta personalización conduce directamente a su unicidad de forma y contenido que se ve reforzado por el uso de términos comunes que llevan regularmente consecuencias emocionales, cargas personales, asociaciones o imágenes ineludibles (Archer 2007). Es por ello que las emociones corren juntas con la reflexividad, como comentarios sobre las preocupaciones, emergiendo de la relación con los órdenes naturales, prácticos y discursivos de la realidad (Archer 2000, 2009). Como los comentarios emocionales no son armónicos, la reflexividad implica evaluarlos, promover

algunos y subordinar otros, de modo que las preocupaciones últimas sean aquellas con las que los sujetos sientan que pueden vivir (Archer 2000).

Por último, toda conversación interna depende del contexto, y por tanto de su facilidad o dificultad para comunicar externamente. El diálogo interno depende del uso de palabras contraídas cuyo significado reside en su dependencia contextual que es una cuestión netamente personal.

Las características de la conversación interna descritas anteriormente respaldan la heterogeneidad como rasgo central de la reflexividad. Aun cuando es común a todas las personas, lleva a aquellos que se encuentran en una posición similar en la estructura social a practicar la agencia de manera diferente. Esto se debe a que la reflexividad está formada por la interacción entre las preocupaciones fundamentales de las personas (la importancia de lo que les importa) y su contexto (Archer 2007).

De acuerdo con Archer (2012) los resultados varían enormemente según la creatividad de los agentes al idear respuestas completamente nuevas, incluso frente a situaciones que podría haber ocurrido muchas veces anteriormente, según las preocupaciones fundamentales de los sujetos, los grados de compromiso y los costos que se pagarán para llevar a cabo los proyectos personales frente a los obstáculos personales, también varían según la disposición de los sujetos a aprovechar las habilitaciones. El único resultado que nunca se da es la uniformidad de respuestas frente a una misma habilitación o restricción.

La reflexividad puede desarrollarse de diferentes modos. Archer (2003, 2007 y 2012) identifica cuatro modos diferentes: la reflexividad comunicativa, la reflexividad autónoma, la meta-reflexividad y la reflexividad fracturada. Miembros de los tres primeros son deliberativamente activos frente al cambio. El último se caracteriza por la incapacidad de tomar postura activa sobre sus preocupaciones personales, lo que le quita la capacidad de actuar con un propósito.

Cuadro 1.1 Modos de reflexividad: Interacción entre preocupaciones y contextos

<p>Reflexividad Comunicativa Limitaciones y habilitaciones estructurales no son activadas (estabilidad/inmovilidad social)</p>	<p>Reflexividad autónoma Actuación estratégica pese a que los proyectos están influenciados por limitaciones y habilitaciones estructurales. Alineamiento entre preocupaciones y condicionantes contextuales que permite activar habilitaciones y esquivar restricciones (Movilidad ascendente)</p>
<p>Reflexividad fracturada Incapacidad para llevar a cabo cursos de acción.</p>	<p>Meta-reflexividad Relación de tensión o conflicto entre las preocupaciones y el contexto. Choque entre los valores individuales y el contexto social donde habita. (incongruencia contextual en relación con sus sueños)</p>

Fuente: elaboración propia.

Los modos de reflexividad se forjan a partir de la interacción entre las preocupaciones fundamentales y las condiciones contextuales –estructurales y culturales– (Archer 2007) pero

no pueden reducirse a ninguno de los dos (Archer 2010). A continuación, se describe cada uno de estos modos.

Reflexividad Comunicativa

La reflexividad comunicativa, consiste en una conversación interna abierta sostenida en forma de pensamiento y conversación, que implica un alto grado de confianza depositada en quienes asumen el papel de interlocutor(es) (Archer 2003, 2007; De Vaujany 2008). Los sujetos que llevan a cabo este modo de reflexividad, comparten con un círculo acotado de personas a quienes lo une lazos de cercanía y confianza sus deliberaciones internas para que sean completadas y confirmadas antes de dar lugar a cursos de acción (Archer 2012), esto implica, por un lado, que el interlocutor debe ser similar al sujeto de modo que pueda confiar en que lo comprenderá, y por otro, que puede ser un familiar, lo que estará supeditado a la calidad de las relaciones familiares. Sus decisiones sobre qué hacer, cómo actuar, y en última instancia que ser, se mantienen abiertas a estas influencias dialógicas (Archer 2003).

Este tipo de conversación interna sirve para mediar acciones que aseguran la continuidad contextual, y así evadir sus habilitaciones y restricciones, reproduciendo y reforzando las estructuras sociales existentes, y no desafiando las limitaciones estructurales o socioculturales en el contexto más amplio (Archer 2012; De Vaujany 2008), caracterizado por un convencionalismo normativo lo que los lleva a adoptar en ocasiones posturas sociales evasivas y abnegadas (Archer 2012). En la mayoría de los casos para quienes comparten este modo de reflexividad, el contexto es más importante que los proyectos (De Vaujany 2008), aun cuando esto no significa que sean sujetos pasivos, son capaces de iniciar proyectos, aunque el proceso de deliberación sobre ellos se mantiene abierto a la interlocución.

De acuerdo con Archer (2012) formular cualquier proyecto implica pensar en el futuro, en este caso, un rasgo distintivo para quienes presentan este tipo de reflexividad es involucrarse en una planificación a corto plazo, orientada al día siguiente o la semana próxima, renunciando a la libertad especulativa interna por la búsqueda de un interlocutor que complete su respuesta a lo inmediato, cuyo efecto es un confinamiento contextual dado por las experiencias limitadas de ambos interlocutores. Es por ello, que los reflexivos comunicativos se muestran respetuosos frente a la contingencia, porque hay mucho más fuera de sus experiencias que dentro de ellas. En definitiva, la atención está puesta en tomar decisiones en el corto plazo, con resultados relativamente familiares y predecibles. Así, los sujetos se muestran como pragmáticos cotidianos, cuya tendencia es afrontar un problema sólo cuando éste los enfrenta.

Otro rasgo que muestran quienes comparten la reflexividad comunicativa de acuerdo con lo planteado por Archer (2012), es que sus preocupaciones fundamentales tienden a estar fuertemente depositadas en las relaciones interpersonales. En el ámbito laboral, lo más importante son las relaciones humanas, lo que refuerza su inmovilidad social, por lo que no son propensos a buscar cambios institucionales a gran escala. Dado que están conscientes de la fragilidad de las relaciones interpersonales, comprenden que estas no son fáciles de transferir ni fáciles de reconstruir. Por lo tanto, de los tres modos dominantes de reflexividad, los comunicativos son los más propensos a fracturarse. La reflexividad fracturada es la condición

en la conversación interna que intensifica la angustia y la desorientación sin que el sujeto pueda diseñar un curso de acción correctivo intencionado.

Este modo de reflexividad surge de un proceso deliberativo que implica (Archer 2007): 1. Aceptar (o rechazar) interlocutores de sus contextos natales, 2. Desarrollar sus preocupaciones nacies en una interlocución (parcial) con ellos, 3. Elaborar sus redes sociales a la luz de sus preocupaciones, 4. Refinar y reforzar estas preocupaciones a través de intercambios con la red contextual, 5. Establecer un particular modus vivendi (modo de vida) que es continuo con el contexto original del sujeto. El resultado final de la secuencia es la inmovilidad social. Este proceso también repercute en la estructura social porque el efecto de la consolidación de este modo de reflexividad representa una propiedad agencial que refuerza la estabilidad social.

Archer (2012) en su estudio con estudiantes de sociología de la Universidad de Warwick, da cuenta que este tipo de reflexividad caracterizada por el convencionalismo normativo experimenta una desaparición progresiva y que cuando las convenciones decaen y los actos creativos exitosos y sucesivos se vuelven cada vez más recompensados, esto desafía las expectativas estables que se unen en la normatividad.

Reflexividad Autónoma

Este modo de reflexividad es el ejercicio solitario de una actividad mental ejercida por un sujeto que por diversas razones biográficas se ha acostumbrado a confiar en sus propios recursos mentales (Archer 2012). Quienes practican la reflexividad autónoma reconocen un diálogo interno con ellos mismos, que no necesitan ni quieren complementar con intercambios externos con otras personas. Para estos sujetos sus deliberaciones internas son autónomas y autosuficientes, y aunque reconocen sus limitaciones personales como lo hace cualquiera, confían en los resultados de sus conversaciones internas que resultan en acción directa (Archer 2003, 2012). En caso de tomar cursos de acción equivocados, asumen el redireccionamiento, basado en el autoconocimiento, la motivación intrínseca y asumen la responsabilidad de sí mismos y de las conclusiones extraídas de sus propias deliberaciones (Archer 2012).

Otro rasgo característico de este modo de reflexividad es la planificación como base para un proceso premeditado de toma de decisiones que otorgue la seguridad de haber revisados las opciones disponibles y haber evaluado los resultados probables para facilitar el dominio de la contingencia como objetivo principal de sus preocupaciones (Archer 2012) Dado que la reflexividad autónoma es un mecanismo generativo que funciona en un sistema abierto está supeditada a dos tipos de contingencias. Por un lado, la estrategia para lograr la movilidad ascendente está limitada por los poderes personales y la meta hasta donde se desee llegar está delimitada subjetivamente. Por otro lado, a pesar de que los sujetos suelen intentar actuar de forma estratégica, sus proyectos laborales están influenciados por las limitaciones y habilitaciones estructurales. Aquí se encuentra la mayor diferencia entre los reflexivos autónomos y los reflexivos comunicativos. Dado que los primeros aspiran a la promoción sociolaboral, tales proyectos activan limitaciones y restricciones estructurales y nada garantiza que los poderes personales como estrategias puedan minimizar las limitaciones y maximizar las posibilidades. Por el contrario, los reflexivos comunicativos consideran proyectos cuyas

implicaciones son la inmovilidad social o incluso la movilidad descendente, por lo que encuentran poca resistencia social.

Quienes comparten este tipo de reflexividad consideran que nadie tiene mayor autoridad que ellos mismos en cuestiones relativas a su propia vida, por tanto, no exponen sus ideas o proyectos a la vigilancia externa, resisten la presión normativa de los demás, las convenciones sociales y son escépticos frente a las costumbres y prácticas establecidas, (Archer 2012).

Otro aspecto que reconoce Archer (2012) en los reflexivos autónomos es que sus preocupaciones últimas están depositadas en el orden práctico, lo más importante está en ser bueno en lo que hacen, las tareas laborales en sí mismas deben proporcionar una satisfacción intrínseca sustancial, aunque no son indiferentes a las consideraciones de remuneraciones, perspectivas y ascensos. En este sentido, el trabajo monótono, aburrido y rutinario, resulta deficiente porque sus expectativas están relacionadas a un trabajo desafiante que les permita involucrarse en la tarea para ampliar y perfeccionar progresivamente sus habilidades. Idealmente el reflexivo autónomo preferiría trabajar sin restricciones, con libertad para planificar, organizar y marcar el ritmo de sus propias actividades, maneja sus propios estándares de desempeño y se involucra reflexivamente en un autocontrol antes, durante y después de su jornada laboral porque quieren tener el control del proceso de su trabajo, lo cual puede lograrse a través de trabajos cuyas funciones les permitan ejercer su propia responsabilidad en la medida que estén dentro de sus competencias, o también a través del autoempleo.

Sería un error caer en la tentación de estereotipar al reflexivo autónomo como un sujeto unidimensional, motivado únicamente por el impulso ascendente sabiendo exactamente hacia dónde dirigirse. Quienes comparten este modo de reflexividad con frecuencia tienen una idea clara hasta dónde quieren llegar y dónde detenerse, incluso sin que las condiciones fueran propicias para un mayor avance social, por lo tanto, su movilidad es estratégica más que exclusivamente ascendente. Las habilitaciones de las propiedades estructurales son aprovechadas activando deliberadamente sus poderes causales, convirtiéndose en agentes muy activos de la planificación de su propia carrera y familiarizados con la estructura del empleo. Por su parte, la activación de limitaciones hace ajustar las acciones para eludir su ocurrencia, a través de dos estrategias. En la primera, el sujeto procede con cautela y persigue planes que deliberadamente se detienen en el límite de lo que cree que puede dominar. En la segunda, el sujeto asume riesgos estratégicos: se mantiene en la vanguardia, abraza la novedad, explota la especialización, descubre lagunas, reconoce nuevas tendencias y se aventura primero en nuevos campos, el objetivo es eludir el cambio mediante la innovación. (Archer 2012)

Lo que justifica llamar estrategias a los reflexivos autónomos es su intento de aprovechar las habilitaciones, tal como las ven y en la medida en que las detectan, y sus esfuerzos por eludir las limitaciones, tal como las perciben y en la medida en que son conscientes de ellas (Archer 2012)

La deliberación de los reflexivos autónomos en el ámbito del trabajo afectan los diálogos internos en otras áreas de sus vidas, y dado las preocupaciones prácticas, los sujetos buscan ser buenos en lo que hacen, lo que implica autocontrol en el trabajo e intentan regular sus preocupaciones de manera que encajen armoniosamente para mantener un equilibrio social, es

decir, practican una lógica de acomodación que facilite el ascenso de posiciones lo más rápido posible a través de la promoción, si esto no se materializa, aumenta el interés del trabajo por cuenta propia o se puede producir una historia de disputas y renunciaciones. La acomodación también se da en relación con los pares o subordinados, en forma de manipulación benévola, que no implica insensibilidad o deshumanización, si no un método para mantener el orden social en su lugar y garantizar que no interfiera con sus preocupaciones últimas. De igual modo, al interior de la familia, los requerimientos y necesidades de sus miembros tienen legitimidad, pero no prioridad automática, su principal preocupación no considera que la familia y trabajo compitan, por el contrario, cultivan la unión de ambos, de modo que la cuestión de sacrificar o subordinar al otro no surge. Lo que se busca es un circuito positivo en el que la satisfacción y el éxito en el trabajo beneficien a la familia mediante la negociación y el entendimiento mutuo. En definitiva, el reflexivo autónomo busca encajar sus preocupaciones prácticas con las preocupaciones sociales (Archer 2012).

Para los reflexivos autónomos la movilidad social puede implicar movilidad geográfica, incluso dentro de la misma zona, esto significa que tienen que adaptarse a un nuevo contexto, pero no significa ningún vínculo geolocal fuerte. Su participación está movida por sus preocupaciones personales más que comunitarias, selecciona y mezcla formas de participación discretas sobre una base individualista, como tal, adoptan un enfoque fragmentado de lo social, su postura frente a la sociedad civil va acompañada de una limitada participación política que se expresa en apoyo o desaprobación en temas particulares que resuenan con sus intereses políticos particulares. En definitiva, el reflexivo autónomo prefiere intentar eludir las limitaciones de su entorno social que intentar cambiar la estructura social misma, porque la elusión es un ejercicio individualista, mientras que el cambio estructural es una empresa colectiva (Archer 2012).

Archer (2012) enfatiza que los practicantes de la reflexividad autónoma al igual que la reflexividad comunicativa se limitan a seguir siendo agentes primarios en lugar de convertirse en parte de cualquier agencia corporativa que persiga una agenda sociopolítica.

Este tipo de reflexividad emerge de un proceso deliberativo que implica (Archer 2012): 1. Desconexión del contexto natal bajo la variedad de impulsos que cede a la inserción contextual y acentúa la libertad personal, 2. Desarrollo de preocupaciones prácticas incipientes, capaces de ser ejercidas decididamente de forma independiente, 3. El intento de expresar y realizar estas preocupaciones de una manera apropiada al contexto social y laboral, 4. Refuerzo, revisión o redefinición de dichas preocupaciones según su (nueva) recepción contextual, 5. Hasta un *modus vivendi* que se establece dentro de un contexto social diferente y donde algunos alcanzan acomodación con sus propiedades y poderes. Para quienes logran establecer tal *modus vivendi* el resultado será la movilidad social ascendente. Sin embargo, este no es un resultado necesario para todos, ni es una progresión lineal para la mayoría.

Meta-reflexividad

Los sujetos que comparten este tipo de reflexividad son críticos sobre sus propias conversaciones internas (Archer 2007) y críticos sobre la acción efectiva en la sociedad (Archer 2012), practican la autocrítica como crítica social, adoptando una postura subversiva y

autotranscendente (Archer, 2003). Esta autocrítica es un acompañamiento constante porque gran parte del dialogo interno está dedicado al autoexamen, la autocorrección y la autodedicación, y dado que el objetivo es la superación personal en relación con un ideal, el sujeto meta-reflexivo siempre considera que no es suficiente, y por tanto, la autocrítica se hace interminable, no obstante, pese a ser perfeccionista, su respuesta no es la autoflagelación porque reconoce las obstrucciones sociales que bloquean la realización de su ideal trascendente, tanto para él como para los demás, lo que lo lleva a comprometerse con la eliminación de cualquier forma de injusticia social o discriminación (Archer 2010).

Para los meta-reflexivos abrazar un ideal implica un intento por trascender, superando los propios defectos y deficiencias hasta aproximarse a ser una personificación de ese ideal (Archer 2010). Están comprometidos con valores particulares que persiguen como fines en sí mismos (Archer 2010). Su principal preocupación es llevar a cabo deliberaciones internas orientadas a los valores y ser reflexivos acerca de los componentes de la acción efectiva dentro de la sociedad, es por ello, que sus conversaciones internas son extensas, orientadas a asegurarse que el juicio es el correcto, lo que los diferencia de los reflexivos autónomos cuyas conversaciones internas están orientadas a la tarea, por lo tanto, a la decisión que los lleve a la acción y está dispuestos a asumir la responsabilidad sobre ello. (Archer 2007).

En el ámbito del trabajo, los meta-reflexivos entienden por buen trabajo una vocación en la que esperan entregarse plenamente, lo que los diferencia de los reflexivos comunicativos que lo conciben como un puesto bien conocido, y los reflexivos autónomos que lo entienden como una forma de empleo que compromete el perfeccionamiento de sus habilidades y la posibilidad de promoción. Un aspecto común, entre autónomo y meta-reflexivos al asumir un trabajo, es que ambos buscan traducir sus preocupaciones fundamentales, los primeros a través de la realización personal en un puesto desafiante que ofrezca expectativas de avance y que posibilite el control de sus propias actividades laborales. En tanto, los meta-reflexivos buscan un papel social que puedan abrazar como una vocación, que les ayude a su crecimiento y realización personal, y les proporcione un medio para hacer realidad su ideal cultural, mostrándose más exigente sobre los roles ocupacionales porque también se autoexige en términos de la inversión que hacen en su trabajo (Archer 2010). El sujeto meta-reflexivo se ocupa tempranamente en definir o cultivar una vocación, esforzándose por lograr la autodedicación para seguir su 'sueño', esto lo impulsa a la búsqueda de un contexto social diferente en el que se pueda vivir la vocación naciente tomando distancia de su contexto de origen (Archer 2010). Sus aspiraciones tienden a ser incongruentes con las expectativas y salidas que se encuentran en sus entornos locales (Archer 2012).

La conjunción entre autocrítica y crítica social como elementos constitutivos de este modo de reflexividad es la fuente de la dialéctica de la insatisfacción que se encuentra a la base de las demandas laborales duales formuladas por los sujetos meta-reflexivos. Por un lado, sobre las posiciones ocupacionales, y por otro, sobre ellos mismos cuando ejercen un cargo, dado que los empleos en el orden social no coinciden con las vocaciones culturalmente definidas, esto lleva a que la insatisfacción se vuelva una constante. No obstante, puede pasar bastante tiempo en un creciente desencanto antes de reconocer la imperfección radical de su contexto de trabajo actual y comenzar la búsqueda de un cambio lateral, mientras tanto, como perfeccionistas

autocríticos, los meta-reflexivos intentan diagnosticar dónde está el problema e intentan nuevos enfoques y tácticas para mejorar las cosas. El ciclo se vuelve repetitivo porque los contextos estructurales del trabajo no cumplen sistemáticamente sus requisitos de valor. Por ende, la incongruencia contextual es una situación recurrente en la que se encuentran los sujetos que comparten este tipo de reflexividad, que se refleja en una volatilidad ocupacional donde sus preocupaciones difieren de sus contextos estructurales. El número de movimientos ocupacionales realizados es variable y voluntario, mostrando indiferencia ante la pérdida o ganancia material aun cuando implique un costo para el sujeto. Los meta-reflexivos son sujetos para quienes la búsqueda de valores es un fin en sí mismo, independientes de las consideraciones de costo (Archer 2012). En su búsqueda de contextos compatibles con sus preocupaciones, los meta-reflexivos están dispuestos a pagar el precio (simbólico o material) para preservar sus proyectos, incluso si esto significa una movilidad descendente (De Vaujany 2008).

El condicionamiento estructural funciona otorgando bonificaciones a ciertos cursos de acción y penalizaciones a otros, pero dado que este condicionamiento no es determinismo, las restricciones requieren algo para restringir y las habilitaciones algo para habilitar, y esto, son los proyectos humanos definidos por los sujetos para realizar sus preocupaciones (Archer 2010).

De acuerdo con lo anterior, los sujetos autónomos son reflexivamente conscientes de las limitaciones y habilitaciones y buscan (pese a que pueden equivocarse) en qué puntos incidirán negativamente y positivamente en los proyectos que están llevando a cabo, intentando actuar estratégicamente para capitalizar las habilitaciones y eludir las restricciones dado que su objetivo es la promoción ocupacional. Por ello, la reflexividad autónoma presenta un mayor nivel de receptividad a las necesidades, incentivos y elementos disuasorios que los otros dos modos de reflexividad. En cambio, los comunicativos presentan falta de receptividad a estos poderes causales, lo que se explica a la luz de sus proyectos, cuya modestia les otorga inmunidad frente a las amenazas de las limitaciones y restricciones de la estructura ocupacional porque no las activan, es por ello, que su postura frente a la sociedad se califica de evasiva, no de forma deliberada sino efectivamente. Por su parte, los meta-reflexivos son indiferentes al condicionamiento social porque al apreciar el ideal de una sociedad mejor, basada en su compromiso de valores, son inmunes o resistentes contra cualquier incentivo o desincentivo que el orden social les imponga o ejerza control o coerción. Esto es especialmente visible en sujetos o colectividades que repudian explícitamente el sistema de valores prevaleciente o dominante o hegemónico prefiriendo valores contraculturales (Archer 2012).

Los meta-reflexivos demuestran su inmunidad a la estructura de incentivos siendo subversivos, lo que se puede manifestar a través de cuatro formas. La primera, es cuando la dialéctica de insatisfacción se ha activado y el sujeto está preparado para soportar los costos de liberarse de una posición ocupacional determinada, estando dispuestos a pagar el precio por deshacerse de trabajos considerados incompatibles con sus vocaciones y valores. La segunda, es cuando su orientación valorativa les proporciona un espectro aún más amplio de inmunización contra los incentivos sociales. En tercer lugar, la constancia en su ideal cultural y la búsqueda continua en una salida vocacional a través de la cual poder realizarse es lo que genera inestabilidad

contextual. Por último, los meta-reflexivos son subversivos debido a la fuente constante de crítica social que dirigen hacia las instituciones que los emplean o los han empleado (Archer 2012).

En cuanto a las preocupaciones personales, tanto los comunicativos, autónomos y meta-reflexivos, se enfrentan al problema de ensamblar sus preocupaciones. En este sentido, tanto los comunicativos como los autónomos resuelven el problema del encaje subordinado sus preocupaciones secundarias a las preocupaciones fundamentales. Mientras, los primeros subordinan el trabajo a la familia, los segundos, lo hacen a la inversa, circunscribiendo sus obligaciones familiares para que no interfieran con los compromisos laborales, por el contrario, los meta-reflexivos buscan una integración orgánica entre sus preocupaciones plurales, lo que es difícil de lograr y sostener, ya que éstas se alinean entre sí o se desalinean. Estos sujetos, al atender una preocupación, descuidan otras, sintiéndose culpables por no restablecer el equilibrio.

Un hallazgo del estudio realizado por Archer (2007) en Coventry, da cuenta de una tendencia al aumento de meta-reflexivos a medida que se avanzaba en las cohortes de edad, lo que podría sugerir que un acervo de autónomos podría divergir más adelante en la vida después de alguna experiencia no identificada.

Reflexividad fracturada

Los sujetos que comparten este tipo de reflexividad presentan una incapacidad para articular conversaciones internas, lo que lleva a la angustia y a la desorientación en lugar de cursos de acción con un propósito (Archer 2003, 2012). Puede manifestarse como una reflexividad desplazada o como una reflexividad impedida. En la primera, un cambio en el contexto hace que la conversación interna sea ineficaz. Y en la segunda, el sujeto no logra adaptar un modo de reflexividad a su contexto, por lo tanto, puede ser que desarrolle algún tipo de reflexividad, pero solo en estado embrionario. Ambas posibilidades implican una falta de control por parte del agente sobre su vida (De Vaujany 2008). Los resultados de un estudio empírico realizado por Archer (2012) con estudiantes de sociología da cuenta que este modo de reflexividad sería el extremo opuesto de la reflexividad autónoma, en lo referido a la capacidad y decisión de construir deliberaciones por sí solo, no obstante, este hallazgo no es generalizable a la población en general.

Archer, advierte que el mal uso de estas tipologías puede conducir a categorizar a las personas, utilizándose de manera equivocada como rasgos de personalidad. Estos modos son sensibles al contexto y pueden entenderse como patrones de respuesta provocados por combinaciones de preocupaciones y circunstancias personales lo que abre la posibilidad a modos de reflexividad duales o híbridos, donde las personas pueden exhibir más de un modo al mismo tiempo en la búsqueda de un proyecto (Archer 2012). Sin embargo, suele haber un modo dominante distintivo en un momento dado, lo que significa que el modo dominante juega un papel crucial en cómo las personas perciben la lógica situacional, y en última instancia, determinan sus reacciones ante las situaciones (Archer 2007, 2012). Esto es coincidente con resultados de estudios empíricos recientes que informan que diferentes modos de reflexividad bajo las

mismas condiciones estructurales conducen a los actores a diferentes cursos de acción; así mismo, actores que tienen la misma modalidad de reflexividad pueden actuar de manera diferente en condiciones estructurales variadas, dando cuenta cómo la estructura y reflexividad interactúan en la configuración de la agencia humana (Zhuang y Huang 2021). De igual manera, la reflexividad permite a los actores distinguir qué circunstancias y restricciones son negociables y cuáles no (Archer 2003).

1.3 Manifestaciones agenciales desde el enfoque sociocultural centrado en el sujeto

Este apartado aborda en primer lugar la noción de agencia desde distintas perspectivas teóricas, para posteriormente profundizar en su conceptualización y en las diferentes manifestaciones de agencia desde el enfoque sociocultural centrado en el sujeto.

La agencia como constructo ha sido conceptualizado desde diversas disciplinas, y si bien, la noción de agencia tiene sus raíces en la sociología, también se ha utilizado en antropología y psicología al igual que en otras tradiciones filosóficas (Eteläpelto et al., 2013; Priestley et al. 2015; Fu y Clarke 2017). También ha sido ampliamente analizado en los estudios sobre el lugar de trabajo y en la discusión de políticas sobre promoción de carreras en medio de los cambios rápidos en la vida laboral (Eteläpelto et al., 2013) y de formación docente (Priestley et al. 2015; Fu y Clarke 2017).

Pese a su amplio uso, autores como Priestley, Biesta y Robinson (2015) plantean que la agencia sigue siendo una construcción inexacta y deficientemente conceptualizada en gran parte de la literatura. Por su parte, Fu y Clarke (2017), analizan las conceptualizaciones de agencia desde cinco perspectivas teóricas (psicología, sociología, la teoría crítica, los estudios históricos y el posestructuralismo) y examinan cómo los estudios empíricos canadienses sobre formación docente se alinean con estas perspectivas. Sus resultados informan sobre las brechas entre teoría y práctica al dar cuenta que no siempre es explícito qué tradiciones filosóficas se adoptan cuando se han introducido programas de agencia docente, por lo que resulta imperativo situar los estudios empíricos en bases teóricas más amplias y explicitar de forma fundamentada su adopción.

De igual modo, Eteläpelto (2013) en una revisión crítica sobre la noción de agencia profesional, identifican cuatro perspectivas teóricas que han informado los estudios en esta materia: la tradición sociológica; la tradición postestructuralista; el enfoque sociocultural y el enfoque de curso de vida. Y aclara que, aunque se puedan identificar estos cuatro dominios de discusión sobre la agencia, esto no significa que dentro de cada línea exista acuerdo sobre cómo sus autores definen o entienden la agencia, es más, dentro de cada dominio, existen posturas divergentes respecto a su comprensión ontológica y a la relación entre agencia y estructura.

Los estudios realizados por Eteläpelto et al., (2013) y Fu y Clarke (2017) informan que, en la tradición sociológica, el área principal de discusión y desacuerdo entre los investigadores se refiere al énfasis dado a las estructuras sociales, y su influencia en la actividad humana, y el grado de agencia individual dentro de las estructuras. Dos autores influyentes en esta discusión han sido Anthony Giddens y Margaret Archer.

Giddens, en el contexto de la teoría de la estructuración (1984) entiende la acción humana como agencia solo cuando la acción es intencional desde la perspectiva del actor, precisando que el acto intencional es cuando el actor sabe o cree que tendrá un resultado particular, y utiliza el conocimiento para lograr este resultado. En este sentido, la agencia solo se refiere a los actos humanos conscientes, y, por tanto, se separa analíticamente de los actos no conscientes, como las acciones automáticas o habituales. Para este autor, existen tres condiciones necesarias para la agencia: la intencionalidad, la acción (las personas deben ser capaces de hacer cosas que surjan de sus intenciones), y el poder para hacerlo. En consecuencia, la agencia implica el rol intencional del individuo en términos de actuar como perpetrador consciente y voluntario, tener la capacidad y el poder para actuar de acuerdo con la intención, y producir consecuencias a partir de la acción (Fu y Clarke 2017). La noción de agencia de Giddens ha sido criticada en discusiones posteriores en las ciencias sociales, por limitarla únicamente a la acción consciente individual y por la falta de separación analítica entre lo individual y lo social, lo que implica que en esta inseparabilidad la diferencia temporal entre individuo y contexto social pasa desapercibida (Eteläpelto et al. 2013).

Desde la perspectiva social realista, Margaret Archer (2009) ha criticado la teoría de Giddens en lo referido a la inseparabilidad entre lo individual y social. En oposición, ella sugiere que tanto la persona como la sociedad tienen sus propias propiedades emergentes y poderes generativos, y, por tanto, deben entenderse como analíticamente separados. Tal separación hace posible abordar la interacción mutua de lo individual y lo social, y ver su diferencia temporal. Archer define la agencia como la capacidad de actuar sobre las preocupaciones o inquietudes,¹ activando a su vez, el poder morfogenético (transformación) o morfoestático (reproducción) de la estructura, es decir, el condicionamiento, sólo es efectivo por medio de las personas. Ninguna influencia estructural o cultural anterior, funciona de manera determinista, sino que está abierta a la evaluación reflexiva de los agentes, anclada en sus preocupaciones.

Para Archer (2003, 2007, 2013) la reflexividad o conversación interna es la propiedad emergente de la agencia, implica discernimiento, deliberación y dedicación a las preocupaciones personales. Esa conversación interna es la forma central de interacción entre lo social y lo individual. Archer define las acciones agenciales como un proceso intencional y dirigido a un objetivo, que tiene autonomía relacional en el ejercicio del yo por parte del sujeto. De esta manera, la visión de Archer muestra similitudes con la definición de agencia de Giddens en lo que respecta a ver la acción agencial como intencional.

La segunda línea de investigación sobre agencia proveniente de la tradición postestructuralista (Eteläpelto et al. 2013; Fu y Clarke 2017), tiene una larga y amplia trayectoria, reuniendo una diversidad de enfoques denominados postestructurales, que tienen en común el uso de métodos de deconstrucción (Derrida) y arqueología (Foucault) para rastrear cómo se utiliza el lenguaje en la construcción de la realidad. Existen discrepancias entre los investigadores que se identifican como posestructuralistas respecto a sus supuestos ontológicos sobre la agencia, según cómo tratan la existencia y el papel del individuo. En este sentido, se pueden identificar dos vertientes: el posestructuralismo “fuerte” y el posestructuralismo “intermedio”. La primera, agrupa a quienes,

¹ Las preocupaciones o inquietudes corresponden a bienes internos sobre lo que más le importa a una persona.

basados en las teorías de la textualidad de Jacques Derrida, postulan que no hay nada fuera de los textos, por tanto, la agencia se manifiesta a nivel de lenguaje y discursos, existe únicamente como fenómeno discursivo y social. Como contraargumento se ha sostenido que habría cierto espacio para el sujeto reflexivamente consciente, una vez que el poder del discurso se hace visible. La segunda vertiente, utilizado en los estudios de género, crítica al posestructuralismo “fuerte” y pone énfasis en la agencia individual, con el reconocimiento de las relaciones humanas prácticas y encarnadas en la realidad. La agencia individual es definida como una categoría mediadora clave a través de la cual se pueden examinar las interconexiones entre las fuerzas culturales y económicas, las formaciones de identidad y las estructuras sociales.

La tercera línea de investigación corresponde al enfoque sociocultural (Eteläpelto et al. 2013). Entre los investigadores que se identifican con este enfoque hay un número creciente que muestra divergencia respecto a las concepciones de cómo existe lo social y lo individual, o cómo se relacionan, al igual que sobre la naturaleza y existencia de la agencia. Se pueden identificar dos vertientes: por un lado, existe una postura ‘fuerte’ que agrupa diversos planteamientos teóricos como las teorías situadas de aprendizaje, la cognición distribuida y la teoría de la actividad orientada a objetos y, por otro, la teoría de la actividad histórico-cultural (CHAT en su sigla en inglés) que coinciden en la inseparabilidad del contexto social de la acción agencial individual, y, por tanto, plantean un rechazo a la agencia individual. En estas corrientes, la mayoría de los estudios empíricos han tenido como objetivo demostrar cómo las herramientas materiales y culturales median y son determinantes esenciales para la acción humana. La segunda vertiente corresponde al enfoque sociocultural centrado en el sujeto que surge como alternativa a los enfoques orientados a objetos que niegan la existencia de la agencia. Los seguidores de esta vertiente reconocen la importancia del sujeto y el papel de la agencia individual, incluida la intencionalidad, la subjetividad y la identidad, y sus variaciones a lo largo del tiempo y el curso de vida, sin negar el papel del contexto social y cultural.

Por último, la cuarta tradición investigativa, corresponde al enfoque de curso de vida (Eteläpelto et al. 2013), que entiende por agencia las formas en que los individuos construyen su propio curso de vida a través de las elecciones y acciones que toman dentro de las oportunidades y limitaciones de la historia y las circunstancias sociales. Esta noción tiene una fuerte orientación temporal y no considera la intencionalidad como un atributo necesario para tomar decisiones y realizar acciones, por el contrario, las elecciones y acciones se definen como tipos de acciones que construyen los cursos de vida individuales. Por su parte, las condiciones sociales se ven como una entidad separada de la acción humana y se definen como recursos sociales e históricos y restricciones para los individuos.

El análisis realizado por Eteläpelto, et al. (2013) identifica dos aspectos centrales. Uno referido a la ontología de la agencia, y el otro, a la relación entre agencia y contexto social, dando cuenta, por un lado, de las divergencias que se producen al interior de una misma tradición, y por otro, de los puntos de encuentro entre enfoques pertenecientes a distintas tradiciones.

En cuanto a la ontología de la agencia y sus componentes. En un polo, se encuentra el rechazo a existencia de la agencia desde el enfoque sociocultural centrado en objetos, y en el otro polo, ésta el reconocimiento de la existencia de la agencia humana, lo cual es compartido por la teoría

sociológica (Giddens y Archer), el posestructuralismo intermedio, el enfoque sociocultural centrado en el sujeto y la teoría del curso de vida. Entre estos dos polos, se encuentra el posestructuralismo “fuerte” que presenta una visión restringida de la agencia humana, reconociéndola sólo a nivel discursivo y colectivo.

Por su parte, la noción de agencia presenta matices entre las posturas que reconocen su existencia. Giddens entiende la agencia como individual e intencional. En tanto, Archer, el posestructuralismo intermedio, el enfoque socio cultural centrado en el sujeto y la teoría del curso de vida, aun cuando presentan distinciones particulares, entienden la agencia humana como la posibilidad de los sujetos de llevar a cabo sus proyectos de vida² en relación con sus contextos sociales. Lo que, de igual modo implica, intencionalidad (a excepción de la teoría de curso de vida que no la considera un requisito), identidad, subjetividad y temporalidad.

En cuanto a la relación entre agencia y contexto social, se dan dos posturas confrontadas. Por un lado, se encuentra aquella que plantea la inseparabilidad entre individuo y su contexto (teoría de la estructuración, posestructuralismo “fuerte” y enfoque sociocultural centrado en objetos), donde la distinción entre ellas está puesta en la primacía ya sea de lo individual o de lo social. Y, por otro lado, aquellas que postulan la separación analítica entre agencia y estructura (teoría social realista, posestructuralismo intermedio, enfoque sociocultural centrado en el sujeto y la teoría de curso de vida). Entre estas posturas los matices están puestos en la interacción, mientras el enfoque sociocultural centrado en el sujeto postula la interdependencia mutua entre individuo y contexto (separación inclusiva), la teoría de curso de vida plantea que los contextos sociales son variables que impactan en la acción individual (separación exclusiva).

Los puntos de encuentro y complementariedad entre la teoría social realista de Archer y el enfoque sociocultural centrado en el sujeto fundamentaron su elección como lentes analíticos para este estudio. La noción de agencia de Archer es complementada por la noción de agencia profesional y sus distintas manifestaciones en el ámbito de los lugares de trabajo propuesta por el enfoque sociocultural centrado en el sujeto, como se verá en el siguiente apartado. A su vez, la reflexividad o conversaciones internas que llevan a cabo los agentes permite analizar la interacción entre agencia y estructura.

En particular, la noción de agencia profesional al interior del enfoque sociocultural centrado en el sujeto ha evolucionado. Pasó de ser entendida como la capacidad de construir y mostrar significativamente la identidad profesional dentro de contextos socialmente definidos. O dicho en otras palabras, como la capacidad de los sujetos para (re)negociar sus identidades profesionales dentro de sus prácticas locales de trabajo (Hökkä et al. 2012) a ser conceptualizada como el ejercicio de influencia, toma de decisiones y adopción de posturas que afectan el trabajo de los sujetos y/o sus identidades profesionales (Eteläpelto et al. 2013). Es decir, como algo que las personas hacen y promulgan en sus trabajos (Priestley et al. 2015) y, que se da en las relaciones entre los actores y sus entornos (Vähäsantanen, et al. 2020). Esta conceptualización supera la noción de agencia como propiedad, capacidad, habilidad, creencia o competencia innata que las personas poseen (Vähäsantanen et al. 2020). En este sentido, la

² Para Archer los proyectos son cursos de acción emprendidos intencionalmente para hacer realidad una preocupación o inquietud fundamental (entendiendo ésta como aquello que más le importa a una persona).

agencia profesional es un fenómeno que puede favorecer y dificultar el desarrollo de prácticas de trabajo (Collin et al. 2015).

La agencia profesional interactúa con las condiciones socioculturales del lugar de trabajo como las circunstancias materiales, los artefactos físicos, las relaciones de poder, las culturas de trabajo, los discursos y las posiciones de los sujetos, y los sujetos profesionales afectando su identidad profesional (compromisos, ideales, motivaciones, intereses y metas), los conocimientos y competencias profesionales y la trayectoria laboral y experiencia (Eteläpelto 2017).

Entender la agencia como algo que las personas hacen en sus trabajos, y que se manifiesta entre los actores y sus entornos, permite reconocer que la agencia profesional en el ámbito del trabajo en general, y en el académico en particular, se elabora a través de tres dimensiones; la influencia en el trabajo, el desarrollo de las prácticas laborales y la negociación de la identidad profesional (entendida como la comprensión que los académicos tienen de sí mismos como profesionales y que implica valores, intereses, objetivos y construcción de carrera a largo plazo) (Vähäsantanen et al. 2019, 2020).

El modelo de agencia profesional en el trabajo desde el enfoque sociocultural centrado en el sujeto presenta tres dimensiones (Kusters et al. 2023). La primera dimensión referida a la influencia en el trabajo consta de dos componentes: la toma de decisiones en el trabajo (que se refiere a cómo se lleva a cabo la toma de decisiones y cómo se regula y se redefine el trabajo) y ser escuchado en el trabajo (la agencia implica expresar ideas que realmente se escuchan y reconocen). Por tanto, influir en el trabajo implica poder tomar decisiones para asegurarse de que el propio trabajo y las opiniones se tengan en cuenta (Vähäsantanen et al. 2019, 2020). La agencia fuerte, se ejerce cuando los sujetos profesionales pueden influir en prácticas laborales que son significativas para ellos, pueden percibirse a sí mismos como sujetos activos en términos de desarrollo y aprendizaje, cuyas acciones, opiniones e ideas realmente importan (Hökkä y Vähäsantanen 2014). Implica amplias oportunidades para tomar decisiones (Vähäsantanen 2015). No obstante, este tipo de agencia también puede obstaculizar el desarrollo organizacional, en particular, cuando se ejerce para mantener las prácticas laborales existentes (Hökkä y Vähäsantanen 2014). Por su parte, la agencia débil, se manifiesta cuando los sujetos profesionales carecen de oportunidades para influir en sus prácticas significativas de trabajos, pueden verse a sí mismo como extraños u objetos pasivos cuyas acciones están reguladas principalmente por acciones externas (Hökkä y Vähäsantanen 2014; Vähäsantanen 2015).

La segunda dimensión referida al desarrollo de las prácticas de trabajo igualmente consta de dos componentes: participación de prácticas de trabajo compartidas (como la colaboración entre colegas) y prácticas de trabajo transformadoras (acciones que desafían y problematizan el estado actual del trabajo y pueden llevar a la creación de nuevas ideas y soluciones prácticas para cambiar la forma de trabajar de las personas) (Vähäsantanen et al. 2019, 2020). Las manifestaciones de agencias colectivas pueden ser a través de la agencia relacional y la agencia corporativa. La agencia relacional se manifiesta al alinear los pensamientos y acciones personales con los de otras personas para interpretar los problemas de la práctica y responder a

esas interpretaciones (Edwards, 2007; Collin et al. 2015). Es la capacidad de los individuos para trabajar con otros, negociando e integrando el conocimiento profesional para cumplir objetivos compartidos, lo que lleva a una forma mejorada de agencia profesional (Vähäsantanen 2015). En tanto, la agencia corporativa, articula intereses compartidos, que llevan a organizarse para la acción colectiva, generar movimientos sociales y ejercer influencia corporativa en la toma de decisiones (Archer 2009).

De igual modo, en cuanto al posicionamiento frente al cambio, se puede identificar la agencia progresiva que se caracteriza por un compromiso activo e innovador frente al cambio (Vähäsantanen 2015) aceptando y apoyando nuevas propuestas (Collin et al. 2015). En el otro extremo, se manifiesta una agencia reservada, caracterizada por posiciones de resistencia y la realización de las actividades mínimas requeridas (Vähäsantanen 2015). El ejercicio de esta agencia no siempre significa participación positiva y contribución a una actividad compartida, más bien puede manifestarse a través de resistencia, oposición reiterada, omisión y transgresión de las relaciones de poder (Collin et al. 2015).

La tercera dimensión se refiere a la negociación de la identidad profesional e implica dos componentes: identidad profesional (compromisos, creencias, valores profesionales y perspectivas futuras de carrera) y construcción de una carrera profesional. Negociar la identidad profesional implica actuar de acuerdo con las propias creencias y valores y avanzar en la carrera (Vähäsantanen et al. 2019, 2020). Aquí puede surgir una agencia mantenible cuando la persona se niega a cerrar la brecha entre su identidad existente y la identidad socialmente esperada. Mantiene sus identidades, pero está dispuesta a desempeñar sus tareas profesionales. Las demandas sociales por sí solas no son suficientes para cambiar las identidades en ausencia de sus propios esfuerzos activos e influencia (Vähäsantanen 2015). Por su parte, la agencia transformadora, se manifiesta al romper con el marco de acción dado o prácticas o cursos de acción tradicionales que se dan por sentado y tomar iniciativa para transformarlos, o comenzar a cuestionar y problematizar las prácticas y formas de trabajo existentes, así como, hacer sugerencias y proponer alternativas para su transformación, generando ideas innovadoras en las prácticas de trabajo. Las acciones transformadoras también se pueden realizar en términos de la adopción a nuevas posiciones en una comunidad profesional y a través del cambio personal (Collin et al. 2015).

La agencia profesional desde el enfoque sociocultural centrado en el sujeto (Eteläpelto et al. 2013; Vähäsantanen y Eteläpelto 2015) cumple con ciertos atributos que la caracterizan. Uno de ellos se refiere a que la agencia se práctica (y se manifiesta) cuando los sujetos y/o las comunidades ejercen influencia, toman decisiones y adoptar posturas que afectan su trabajo y/o su identidad profesional. Por su parte, siempre se ejerce para ciertos propósitos y dentro de ciertas condiciones socioculturales (históricamente formadas) y circunstancias materiales, y está limitada y dotada de recursos por estas circunstancias. La práctica de la agencia profesional está estrechamente entrelazada con las identidades relacionadas con el trabajo de los sujetos profesionales, sus compromisos, ideales, motivaciones, intereses y objetivos profesionales y éticos.

El ejercicio de la agencia forma la identidad profesional y establece su mantenimiento y transformación, sin embargo, la identidad profesional en sí misma puede verse como un recurso para la agencia. Por su parte, las experiencias, conocimientos y competencias únicas (laborales) de los sujetos profesionales funcionan como desarrollo individual, posibilidades y recursos individuales para la práctica de la agencia profesional en el trabajo.

En la investigación de la agencia profesional los sujetos y las entidades sociales están analíticamente separados, pero son mutuamente constitutivos. La relación entre agencia y estructura es recíproca, la agencia es mediada por las condicionantes sociales, y a su vez, interactúa con éstas a través de mediaciones reflexivas. Los sujetos profesionales tienen relaciones discursivas, prácticas y naturales (corporizadas) con su trabajo, éstas son temporalmente construidas dentro de las condiciones de trabajo. Es decir, es temporal por naturaleza, estando relacionada con el pasado (ej. experiencias laborales), presente (ej. intereses y motivaciones profesionales) y futuro (expectativas sobre el futuro).

Otro rasgo que caracteriza a la agencia profesional es su carácter multifacético y en su mayor parte individualmente variada, puede manifestarse de varias maneras. Así, se manifiesta no solo en el ejercicio o sugerencia de nuevas prácticas de trabajo, sino también para mantener prácticas existentes o luchar contra los cambios sugeridos. Por tanto, es necesaria especialmente para el desarrollo del trabajo y las comunidades de trabajo, y para tomar iniciativas creativas. Al igual que para el aprendizaje profesional y la renegociación de identidades relacionadas con el trabajo en prácticas laborales (cambiantes). El carácter multifacético de la agencia profesional se evidencia a través de las diferentes manifestaciones.

Por último, en cuanto a las agencias colectivas, se identifica la agencia relacional que se manifiesta al alinear los pensamientos y acciones personales con los de otros para interpretar los problemas de la práctica y responder a esas interpretaciones (Edwards 2007; Collin et al. 2015). Es la capacidad de los individuos para trabajar con otros, negociando e integrando el conocimiento profesional para cumplir objetivos compartidos, lo que lleva a una forma mejorada de agencia profesional (Vähäsantanen 2015). En tanto, la agencia corporativa, articula intereses compartidos, que llevan a organizarse para la acción colectiva, generar movimientos sociales y ejercer influencia corporativa en la toma de decisiones (Archer 2009).

Estas manifestaciones dan cuenta del carácter multifacético y variado de la agencia profesional, construidas temporalmente dentro de los lugares de trabajo, donde la agencia interactúa con las condiciones contextuales que sirven de restricciones y habilitaciones para la acción humana. Dependiendo de cómo interactúan agencia, estructura y cultura, es lo que conduce a la variabilidad del resultado en cualquier situación (Leibowitz et al. 2015). Las condiciones estructurales y socioculturales habilitan y restringen la agencia académica del profesorado en el desarrollo de sus actividades de docencia e investigación, pero es esta misma agencia a través de la reflexividad la que tiene el poder de activar o no estos poderes permitiendo el surgimiento de diferentes manifestaciones agenciales.

En definitiva, la agencia profesional surge de las interacciones de los sujetos con sus entornos profesionales (Forsman et al. 2014). Y es ejercida cuando los profesionales y/o comunidades profesionales, tienen el poder de actuar, influir en los asuntos, tomar decisiones y fijar posturas

(Hökkä y Vähäsantanen, 2014; Vähäsantanen 2015) sobre su propio trabajo e identidades profesionales (Eteläpelto et al. 2013). Este ejercicio agencial se lleva a cabo con ciertos propósitos, en circunstancias materiales y socioculturales específicas (históricamente formadas) que lo dotan de recursos, a la vez que, lo restringen y limitan (Vähäsantanen et al. 2017).

Desde la perspectiva sociocultural centrada en el sujeto, la agencia académica cuenta con recursos y está limitada simultáneamente por condiciones individuales (como la biografía, la experiencia laboral, los intereses y motivaciones profesionales, las características y disposiciones personales), y condiciones sociales (estructurales y socioculturales). Por lo tanto, las manifestaciones de agencia profesional surgen de la interacción de los esfuerzos y recursos individuales y las condiciones sociales circundantes a medida que se unen en situaciones particulares (Vähäsantanen et al. 2020).

En síntesis, para orientar el diseño de las entrevistas y llevar a cabo el análisis de los resultados empíricos que se presentan en los capítulos 3, 4 y 5, se utilizó como base el modelo de mediación reflexiva en tres etapas (Archer 2007, 2012), que incorpora los factores contextuales, los modos de reflexividad y los cursos de acción que permiten el surgimiento de distintas manifestaciones agenciales. Este último aspecto, es el punto de intersección entre la teoría social realista y el enfoque sociocultural centrado en el sujeto, ya que este último enfoque aporta distintas conceptualizaciones de agencia que surgen en las prácticas de trabajo.

Cuadro 1.2 Operacionalización del modelo de mediación reflexiva

Modelo de mediación reflexiva	Operacionalización de las etapas
Etapa 1: Factores contextuales que inciden en la docencia y la investigación	<p>-Factores institucionales: Habilitaciones y restricciones institucionales</p> <p>-Factores socioculturales: Habilitaciones y restricciones en Ciencias Sociales Habilitaciones y restricciones en Ciencias de la Salud Habilitaciones y restricciones en ciencias básicas e ingeniería</p>
Etapa 2: Preocupaciones fundamentales y modos reflexividad	<p>-Preocupaciones fundamentales Organización de preocupaciones</p> <p>-Modos de reflexividad: Reflexividad Autónoma: Alineamiento entre preocupaciones y contexto Reflexividad Meta-reflexividad: Tensiones entre preocupaciones y contexto Reflexividad Comunicativa: Estabilidad que no activa la influencia del contexto Reflexividad Fracturada: Incapacidad para llevar a cabo cursos de acción</p>
Etapa 3: Proyectos vitales del profesorado en el ejercicio agencial	<p>-Tipos de manifestaciones agenciales en el desarrollo de la docencia y la investigación: Débil – fuerte Reservada – progresiva Mantenible -Transformadora Colectiva: Relacional – corporativa</p>

Fuente: Elaboración propia.

La operacionalización del modelo de mediación reflexiva orientó la organización y análisis de los capítulos 3, 4 y 5 a partir de sus etapas y componentes, dando paso al análisis de la interacción entre factores sociales y ejercicio agencial mediado por el poder de la reflexividad.

Lo anterior permitió la identificación de lógicas situaciones únicas en cada universidad evidenciadas a través de la variabilidad de deliberaciones reflexivas del profesorado.

Capítulo 2

El vínculo entre la docencia y la investigación en el trabajo académico

Este capítulo examina la evolución del vínculo entre la docencia y la investigación desde una perspectiva histórica y comparada. Para ello, el capítulo se ha organizado en torno a tres apartados. En primer lugar, se analiza la noción del vínculo desde los distintos modelos de universidad. En segundo lugar, se aborda el debate en torno a la relación entre la docencia y la investigación desde la evidencia empírica disponible. Para finalizar, se presentan los principales cambios que ha experimentado el trabajo académico a nivel global y en Chile en particular.

La docencia y la investigación son consideradas actividades clave en el trabajo que realiza el profesorado en educación superior (Boyer 1990) que en teoría funcionan a través de un vínculo indisoluble, fuerte y estable, ampliamente respaldado por el discurso académico institucional. Sin embargo, en la práctica la investigación goza de una mayor valoración que la docencia (Theurillat y Gareca 2015) y se ha transformado en la labor central del trabajo académico contemporáneo (Bernasconi et al. 2021) el cual es evaluado principalmente bajo parámetros de publicación y de atracción de financiamiento externo. En este escenario, la docencia, en general, se concibe como una actividad ineludible pero secundaria, ponderada a través de criterios opacos e indirectos, como la cantidad de horas de clase y la satisfacción estudiantil. Esta diferencia tiende a inhibir, restringir o tensionar las posibilidades de vinculación entre ambas actividades.

Pese a lo anterior, la creencia sobre el vínculo no ha desaparecido manteniéndose completamente vigente. Esta relación sigue siendo un imperativo a nivel global aun cuando no sea claramente visible y su materialización varíe según los países, los tipos de instituciones y las características sociobiográficas del profesorado. Sin embargo, la creciente presión política y gerencial por mayor investigación ha impactado en las preferencias, organización de los tiempos y el trabajo académico del profesorado (Boyer 1990). El peso de esta influencia y la respuesta del profesorado a ésta constituye precisamente el foco de interés de este estudio.

2.1 La docencia y la investigación en los modelos de universidad

La relación inseparable entre docencia e investigación tiene su origen en el surgimiento de la universidad de Berlín a inicios del siglo XIX, con Von Humboldt, quien establece la generación de conocimientos como una tarea fundamental de la universidad alemana, con igualdad de importancia respecto a la docencia (Brunner 2015). Antes de este hito y hasta el siglo XI en las universidades medievales de Europa continental el profesorado estaba dedicado principalmente a la docencia (Glazman 2003; Huang et al. 2022).

La universidad moderna como institución tiene poco más de doscientos años (Rüegg 2004) pese a su origen medieval encarnado en las asociaciones de maestros y discípulos dedicados a

cultivar el saber de su tiempo (Le Goff 2001). Hasta la revolución francesa, las universidades europeas, se enfocaban exclusivamente en la enseñanza, divididas en católicas y protestantes según la confesión del soberano del que dependían, por tanto, sólo existen en plenitud a partir del siglo XIX (Brunner y Peña 2008).

Las formas en que la docencia y la investigación han sido conceptualizadas a lo largo del tiempo está estrechamente ligada a los modelos de Universidad (Brunner y Peña 2008) que corresponden a ideas culturalmente asentadas en el rol y el modo de organización, y su relación con el Estado y la sociedad en general, que ejercen una influencia normativa sobre quienes están en posición de dar forma a dicho rol, organización y relaciones (Bernasconi 2008). En ese sentido, un modelo puede existir, aunque ninguna universidad se ajuste perfectamente a él, siempre que se den dos condiciones. Por un lado, que el estudiantado continúe dando forma a la realidad según el paradigma que tiene de universidad. Por otro lado, en la medida que algún grado de éxito, aunque sea parcial, ayude a sostener el modelo de universidad en la mente de quienes pueden configurarla (Bernasconi 2008).

Los modelos de universidad en que se analizará la docencia y la investigación, y la relación entre ambas, corresponden a aquellos surgidos a partir del siglo XIX. Se excluye el modelo de universidad medieval dedicada a la enseñanza ya que en éste la actividad investigativa como generación de conocimientos no cumplió ningún papel, y, por tanto, la idea de vínculo era inexistente (Huang et al. 2022). En la Europa Continental del siglo XIX tres son los modelos de universidad que presentan ideas diferentes en torno a la naturaleza del trabajo académico y la formación. En Reino Unido, el modelo del Cardenal Newman centrado en la enseñanza del hombre culto; en Francia, el modelo napoleónico que representa a la universidad de las profesiones y en Alemania el modelo *humboldtiano* centrado en la universidad del conocimiento. Este último inspiró el modelo de universidad de investigación estadounidense, ampliamente legitimado a partir del siglo XX en adelante.

Para el análisis de estos modelos se utilizaron cuatro criterios de comparación: la idea de universidad que se encuentra a la base, las conceptualizaciones de la docencia y la investigación y la relación entre ambas.

El modelo de universidad del cardenal irlandés John Henry Newman (2015) concibe la universidad como una comunidad de maestros y discípulos consagrados a la búsqueda de la verdad, al centro se encuentra el ideal de la formación moral e intelectual del gentleman a través de una educación en artes liberales, donde se busca cultivar un carácter apropiado al estatus social al que está llamado a ocupar, los conocimientos adquiridos valen por sí mismos, sin tener a la vista su utilidad posterior (Brunner 2015) salvo, prepararlos para sus futuras posiciones en la sociedad.

Este modelo fue ampliamente utilizado para apoyar la tradición universitaria de Oxford y Cambridge. La docencia se concibió orientada a la distribución del conocimiento y al desarrollo del espíritu (Verburgh et al. 2007) mientras que la investigación al descubrimiento y a la ampliación del conocimiento. Sin embargo, Newman era partidario que el desarrollo de la investigación se realizase en instituciones distintas a la universidad (Tight 2016b). Bajo este

modelo, la docencia y la investigación se desarrollan por separado, por lo que no se concibe una relación entre ambas.

Los modelos napoleónico y humboldtiano, representan la moderna universidad pública que nace a comienzos del siglo XIX, en un momento cúlmine del despliegue del pensamiento estatal, en su doble vertiente francesa político-burocrática y germano filosófico-idealista (Brunner 2014a). La universidad medieval sufrió su primera gran transformación con la creación por Napoleón de la Universidad Imperial de Francia entre 1806 y 1808. La universidad napoleónica, de corte utilitarista y profesionalizante, según los ideales educativos politécnicos, consistió en un conjunto de escuelas profesionales especializadas, sujeta a la tutela del Estado, destinada a la formación de la élite (Tünnermann 1992), para ello, debía encargarse de controlar la educación secundaria y superior de la nación francesa.

Bajo el modelo napoleónico, la enseñanza estaba centrada en entregar un saber práctico útil a la sociedad a través de la formación de profesionales, mientras la investigación estaba a cargo de organismos especiales como el Colegio de Francia, el Museo de Historia Natural y un conjunto de academias (Charle 2004). Por tanto, docencia e investigación se concebían de forma separada. Este modelo hizo crisis en 1968 con el mayo francés.

La investigación científica y creación de conocimiento, tal como se entiende en la actualidad, empezó a desarrollarse a principios del siglo XIX con la creación de la Universidad de Berlín por parte de Von Humboldt (Santelices 2015). El modelo Humboldtiano de universidad basado en el idealismo alemán, a diferencia del modelo napoleónico, supone unidad entre investigación y enseñanza (Santelices 2015; Huang et al. 2022). Von Humboldt, postuló para la universidad un rol más allá de la mera transmisión del conocimiento, basado en enseñar cómo se descubre el conocimiento y cómo el estudiantado debe llevar las leyes fundamentales de las ciencias (y la filosofía) en todos sus procesos de pensamiento. Una formación (*Bildung*) concebida en términos clásicamente aristocráticos y señoriales, alejada de cualquier instrumentalismo o vocacionalismo (Brunner 2014), que coincide con la enseñanza de Newman. Sin embargo, se diferencia en que el cumplimiento de la misión formativa se alcanzaba si los catedráticos desarrollaban simultáneamente la docencia y la investigación y utilizaban el seminario como método de enseñanza (Brunner 2014b).

La universidad *humboldtiana* se transformó en el modelo de universidad en Alemania, pasando a liderar numerosos ámbitos del trabajo científico-tecnológico a nivel internacional hasta la segunda guerra mundial (Huang et al. 2022). En el entretanto, el modelo se expandió a Estados Unidos y a gran parte del mundo, inspirando el modelo de investigación norteamericano (Santelices 2015). Ejemplo de ello, es la creación de la universidad Johns Hopkins en 1876, considerada la primera universidad de investigación de Estados Unidos (Huang et al. 2022).

La idea estadounidense de universidad de investigación que emergió en la primera mitad del siglo XX, y con mayor fuerza, después de la Segunda Guerra Mundial irradió a nivel global hasta el punto de convertirse en el patrón contra el cual las universidades del mundo se contrastan y comparan (Bernasconi 2008). Este modelo se basa en una organización por

departamentos, un sistema de jerarquización y promoción académica y una estructura organizacional y de recompensa para la investigación (Altbach 1998).

En el modelo norteamericano de universidad de investigación, la docencia se basa en la libertad de enseñanza de las disciplinas. En tanto, la organización departamental y el sistema de incentivos están orientados al fomento de la investigación. Ser académico es equivalente a ser investigador, a la vez que, la publicación es el criterio de valoración con que se mide la productividad académica (Boyer 1997).

Cuadro 2.1 La docencia y la investigación en los modelos de universidad

Modelos	Idea de Universidad	Docencia	Investigación	Relación
Modelo de Newman	Comunidad de maestros y discípulos consagrados a la búsqueda de la verdad. Educación liberal centrada en la formación del carácter y la preparación para el liderazgo civil y religioso del hombre culto	Distribución del conocimiento y desarrollo del espíritu. Los conocimientos adquiridos valen por sí mismos, sin tener a la vista un uso o utilidad posteriores, salvo, prepararlos para sus posiciones futuras en la sociedad.	Investigación orientada al descubrimiento y a la ampliación del conocimiento. Concebida fuera de la universidad. No es interés de este modelo.	Separación docencia e investigación. La investigación se realiza en instituciones fuera de la universidad.
Modelo Napoleónico	Universidad Imperial centrada en la formación profesional según los ideales educativos politécnicos. Conjunto de escuelas profesionales sujetas a la tutela del estado (facultades) que tenían como función formar profesionales al servicio del imperio.	Enseñanza centrada en la formación de profesionales con un saber práctico útil a la sociedad.		Separación de docencia e investigación. La investigación se realiza en academias.
Modelo Humboldtiano	Formación (Bildung) alejada de cualquier instrumentalismo o vocacionismo (Idealismo alemán). El cumplimiento de la misión formativa se alcanzaba si los profesores catedráticos desarrollaban simultáneamente la docencia y la investigación.	Utilización del seminario como método de enseñanza. Enseñar cómo se descubre el conocimiento y cómo los estudiantes deben llevar en cuenta las leyes fundamentales de las ciencias (y la filosofía) en todos sus procesos de pensamiento.	Investigación científica y creación de conocimiento	Unidad entre docencia e investigación
Modelo de Universidad de Investigación	Organización por departamento, sistema de jerarquización y promoción de los académicos, estructura organizacional y de recompensa para la investigación.	Libertad de cátedra en la enseñanza de las disciplinas	Investigación traducible en productos tangibles como las publicaciones. Ser académico es ser investigador, experto independiente, con dedicación completa y con formación de doctorado.	Relación de igualdad entre docencia e investigación (a nivel teórico) En la práctica, la investigación en el centro del trabajo académico

Fuente: elaboración propia.

En América Latina, el modelo que permeó las universidades después de la independencia de España fue el modelo napoleónico con cátedras sueltas agrupadas en facultades y una marcada orientación profesional (Bernasconi 2008). Por tanto, las universidades latinoamericanas,

incluidas las chilenas, han sido en su gran mayoría, universidades con una larga tradición docente, pese a que, en la actualidad, el aumento de las presiones por mayor investigación las ha llevado a un cambio de prioridades como medida para mejorar la competitividad. En el cuadro 2.1 se sintetiza cada uno de los criterios abordados en los modelos de universidad.

Los cambios producidos desde la segunda mitad del siglo XX en adelante han incidido en el vínculo entre la docencia y la investigación (Huang et al. 2022). Entre los años sesenta y setenta, el aumento de estudiantes y sus consecuencias para la docencia y el aprendizaje fueron el foco de las políticas en este sector. La educación superior se diversificó y el sector de mayor prestigio se ocupó de la investigación y la enseñanza, mientras que el sector menos prestigioso se orientó exclusivamente a la docencia.

Desde la década de los ochenta se incrementaron las presiones en torno al trabajo académico y las tensiones entre la docencia y la investigación. Los factores que incidieron en este fenómeno fueron el mayor énfasis en la investigación, los mecanismos de incentivos y sanciones, el establecimiento de diversos esquemas de evaluación y las presiones gerenciales por lograr mayor eficiencia. Todo lo anterior se vio intensificado en los años noventa con la masificación y la globalización, lo que ha incidido en la fragmentación del trabajo académico.

En los últimos años, dos tendencias son reconocidas como opuestas para el fomento del vínculo (Huang et al. 2022). Por un lado, el proceso de Bolonia, por el énfasis en la formación profesional, vocacional y técnica. Y por otro, la estratificación de la educación superior y el establecimiento de universidades intensivas en investigación que han permitido a parte del cuerpo académico la dedicación exclusiva a esta actividad.

Ahondar en los aspectos que favorecen y desafían el vínculo ha dado lugar a un conjunto de modelos que han seguido influyendo hasta el siglo XXI. Estos modelos se han centrado en el peso relativo de la docencia y la investigación en las perspectivas y actividades del profesorado. Bajo esta mirada se encuentran el modelo alemán, el modelo anglosajón y el modelo latinoamericano (Huang et al. 2022). El primero, compartido por Alemania y Japón, estableció una clara prioridad para la investigación que no es contradictorio con la idea de un vínculo beneficioso, donde se esperaba que contribuyera a la enseñanza y el aprendizaje vinculados a la investigación.

2.2 Contraste entre el discurso y la evidencia en torno al vínculo entre la docencia y la investigación

El debate en torno al vínculo entre la docencia y la investigación ha sido controversial y de larga data (Huang et al. 2022), lo que se refleja en discrepancias entre los discursos académicos e institucionales y la evidencia empírica disponible. Los discursos institucionales, en su mayoría amparados en el *ideal humboldtiano*, respaldan la existencia de un vínculo fuerte y estable entre la docencia y la investigación que ha demostrado por décadas ser resistente y popular (Tight 2016). Los resultados de la encuesta APIKS (2017-2018) (Huang et al. 2022), informan que la creencia en el vínculo no ha desaparecido en absoluto entre el profesorado, pese a que en muchos países la creciente presión gerencial por mayor investigación tendrá

cierto impacto en las preferencias, la planificación del tiempo y los resultados visibles de los productos asociados a la investigación.

A pesar de lo anterior, en la práctica existen pocos indicios que permitan confirmar la existencia de un vínculo sólido, estable y generalizado, pese a su estudio persistente, principalmente en países anglosajones influenciados por el modelo de *Research University* estadounidense. De igual modo, la ausencia de problematización sobre su naturaleza hace que éste sea asumido como una verdad atemporal incuestionable, más cercana a un mito perdurable que a una construcción dinámica tensionada por contingencias contextuales más amplias (Malcolm 2014; Huang et al. 2022). Contingencias tales como la masificación, la rendición de cuentas, los controles gerenciales, la disminución de apoyo financiero y la creciente demanda por investigaciones asociadas a mayor prestigio y reputación.

En contraste al discurso institucional se ha desarrollado un amplio conjunto de estudios en torno al vínculo entre la docencia y la investigación, de larga data y con resultados divergentes (Huang et al. 2022). Esto se debe principalmente a dos razones. La primera, a la utilización de una amplia gama de enfoques, variables y actores, que debido a la ausencia de elementos comunes ha dificultado la comparación de resultados (Verburgh et al. 2007). Y la segunda, a raíz de la dependencia de suposiciones no cuestionadas y argumentos restringidos (Malcolm 2014).

Es posible organizar estos estudios en tres líneas de investigación. La primera (Malcolm 2014; Barnett et al. 2005; Tight 2016; González et al. 2016), agrupa numerosas investigaciones centradas en comprobar la existencia o no del vínculo. Esta línea de investigación, integrada inicialmente por estudios cuantitativos estadounidenses basados en datos institucionales o nacionales amplios, buscó asociaciones estadísticas entre variables representativas de la investigación. Entre ellas, la cantidad de publicaciones y la docencia a través de los resultados de evaluaciones docentes, no encontrando asociaciones o una pequeña correlación positiva. Por su parte, la gran cantidad de estudios cuantitativos facilitaron la producción de destacados metaanálisis como los realizados por Feldman (1987), Hattie y March (1996) y Braxton y Hargens (1996), cuyos resultados confirmaron la nula o escasa relación entre la docencia y la investigación.

A partir de los años noventa, en respuesta a los estudios cuantitativos surgieron estudios cualitativos más allá de las fronteras estadounidenses, principalmente en países europeos y oceánicos, que se centraron en experiencias locales que apoyaban el vínculo entre la docencia y la investigación. Los resultados de estos estudios dieron paso a desafíos prácticos para la integración (Halse et al. 2007; Karagiannis 2009) que buscaron modelar la enseñanza en términos de sus posibles vínculos operativos con la investigación (Malcolm 2014). Surgen, por tanto, propuestas metodológicas, entre las que destacan la de Griffiths (2004) que propone cuatro modelos de nexo entre la docencia y la investigación; la de Healey (2005) que reelabora lo planteado por Griffiths, e identifica dos dimensiones, una referida a los enfoques de enseñanza (centrados en el estudiantado o el profesorado) y otra en relación con el contenido de la investigación y los procesos/problemas de investigación. Y la de Brew (2003, 2006) donde la pedagogía centrada en el aprendizaje es la piedra angular para la integración de concepciones

estratificadas a nivel individual, grupal e institucional de conocimiento, investigación, scholarship y enseñanza y aprendizaje.

Una limitación identificada en estos estudios (Malcolm 2014), fue que gran parte de la literatura generada se centró en la generalización de recomendaciones a través de modelos informativos dirigidos a profesionales, pero con insuficiente abstracción explicativa para definir el vínculo con mayor precisión, de modo de estimular su fomento y mejora en distintos niveles y ámbitos.

Estudios cuantitativos posteriores mostraron que los estudiantes aprendían más en cursos con profesorado activo en investigación (Galbraith y Merrill 2012) y que existían distinciones entre la docencia y la investigación a nivel de pregrado y posgrado en cuanto al tipo de publicaciones generadas (Hortaet al. 2012). Los resultados de estos estudios, a través de mediciones más precisas como test estandarizados centrados en la evaluación de los resultados de aprendizaje, informaron correlaciones positivas entre ambas actividades.

Esta primera línea de investigación, pese a sus resultados divergentes, permitió concluir que no existe un vínculo único y estable entre la docencia y la investigación, y que donde tal vínculo existe puede encontrarse en formas variadas, mientras que donde no existe, podría requerir de esfuerzos considerables para su generación y mantención (Tight 2016). Lo anterior dio pie para una comprensión más matizada del vínculo, como situado y construido, dependiente de su fomento local, con variaciones según los intereses personales, la disciplina y la institución.

De igual modo, se informó que la docencia y la investigación se vinculan a través del aprendizaje como un proceso fundamental para ambas, capaz de enriquecer la relación recíproca entre el profesorado y el estudiantado (Jenkins et al. 2003), lo que ha permitido que se constituya en una opción pedagógica a partir de una serie de ejemplos sistemáticos (Rowe y Okell 2009). Sin embargo, hay poca evidencia de que una comprensión cada vez más informada del vínculo haya ejercido una influencia sistemática en la enseñanza y aprendizaje (Malcolm 2014). Una posible explicación frente a esta limitación surge de la resistencia al control gerencial hegemónico sobre la variación disciplinaria legítima (Hughes 2005; Robertson y Bond 2005).

Una segunda línea reúne aquellas investigaciones que buscaron ampliar el horizonte de estudio, centrándose en los factores que podrían incidir en las relaciones entre la docencia y la investigación. Sus resultados informaron la influencia de distintas condicionantes a nivel personal, departamental o disciplinar e institucional.

Un estudio (Taylor 2007) que analizó la incidencia de factores en la relación entre la docencia y la investigación y la respuesta institucional frente a estos en universidades en dos países europeos clasificó estos factores en ambientales e ideológicos. Los primeros agrupan las fuerzas o condiciones externas que impactan a las universidades y su personal, como las fuerzas de mercado, la competencia internacional y global promovida por las clasificaciones, los arreglos de financiamiento diferencial y las políticas de evaluación. En tanto, los segundos están basados en los puntos de vista e ideas fundamentales sostenidos por los individuos o por las universidades como cuerpos corporativos y pueden o no estar respaldados por evidencia

empírica (misión institucional, creencias y valores, pedagogías y reclutamiento de estudiantes). Estos factores median el compromiso y la naturaleza del vínculo.

A su vez, la respuesta institucional a la influencia de los factores ambientales e ideológicos puede ser de dos tipos: gestión pasiva o gestión activa. La primera, está dada por un enfoque no intervencionista, que deja al profesorado de forma individual la responsabilidad de interpretar y actuar respecto a la relación entre la docencia y la investigación. En tanto la segunda, implica un enfoque proactivo e intervencionista por parte de la administración institucional en el desarrollo y evaluación del vínculo entre estas actividades.

Los resultados del estudio de Taylor informaron que, frente a una fuerte influencia de factores ambientales, las universidades se vieron obligadas a defender sus actividades desarrollando una gestión proactiva de la docencia y la investigación y la interacción entre ambas. Esto fue el caso de las universidades inglesas estudiadas. En cambio, en un entorno más favorable, los factores predominantes fueron los ideológicos, por lo tanto, las universidades, vieron menos necesidad de aplicar procedimientos de gestión intervencionista (como fue el caso en las universidades suecas).

En contraste, los resultados de otro estudio (Geschwind y Broström 2015), centrado en analizar cómo se gestiona institucionalmente las tensiones entre la docencia y la investigación, indican que, como consecuencia de tales tensiones, en la práctica los directivos permitieron un patrón de división del trabajo entre el personal orientado a la enseñanza y el personal orientado a la investigación. Esto provocó una desalineación percibida entre los incentivos institucionales para el personal académico y las necesidades de enseñanza. Bajo la presión de estas tensiones, los directivos se vieron obligados a implementar estrategias pragmáticas para la dotación de personal en tareas de la educación de pregrado permitiendo que las agendas y necesidades de investigación tuviesen prioridad por sobre las necesidades de enseñanza, en contradicción con las normas e ideales *humboldtiano* que prevalecían en el discurso.

Los resultados de otro estudio (Farcas et al. 2017) señalan que las políticas gerenciales y el sistema de evaluación del desempeño académico impulsados en las últimas décadas son unos de los factores que obstaculizan el desarrollo del vínculo, al propiciar la separación entre ambas actividades para potenciar los efectos de la investigación. Además, los factores locales como la cultura departamental, así como los intereses y motivaciones personales, tendían a contrarrestar el efecto de las medidas institucionales y actuar como facilitadores. No obstante, la incidencia de los factores locales también puede considerarse variable y contingente como ocurre en aquellas vidas académicas donde existe una separación continua entre ambas actividades y la docencia tiende a identificarse como una tarea que no impacta en la investigación (Bazeley 2010; Kyvik 2013).

Por su parte, otro estudio (Smith y Smith 2012) confirma la tensión generada por la separación entre ambas actividades, en académicos que ‘compran’ su docencia y la dejan en manos de otros para así cumplir con sus obligaciones de investigación. Scott (2005) informa que en aquellos contextos donde las políticas de financiamiento tratan la docencia y la investigación de forma diferenciada y separada, en la práctica, una de las actividades tiende a superponerse sobre la otra.

En síntesis, el aporte de esta línea de investigación ha permitido constatar que el vínculo local, frágil e inestable entre la docencia y la investigación se ve tensionado por distintos factores en distintos niveles (Bak y Kim 2015; Brew y Mantai 2017; Farcas et al. 2017; Geschwind y Broström 2015; Huang 2018; Leisyte et al. 2009; Taylor 2007). De igual modo, ha dado cuenta de que la docencia y la investigación se relacionan de forma variable y contingente, influenciadas por las orientaciones e intereses personales, las culturas disciplinarias y departamentales y las políticas institucionales como la gestión de los recursos disponibles (Tight 2016a).

Una tercera línea de investigación se encuentra conformada por estudios que han abordado el trabajo académico desde la perspectiva de la agencia y su interacción con las condicionantes estructurales y culturales (Annala et al. 2022; Brew et al. 2017, 2018; Clavert et al. 2015; Collin et al. 2015; Englund et al. 2018; Eteläpelto et al. 2013; Hinostraza-Paredes 2023; Hökkä et al. 2012; Hökkä y Vähäsantanen 2014; Kusters et al. 2023; Lee 2007; Leibowitz et al. 2015; Oolbakkink-Marchand et al. 2017; Vähäsantanen 2015). De igual modo, algunos han indagado en el poder mediador que juega la respuesta reflexiva de los agentes (Brew et al. 2017, 2018; Cong-Lem 2024; Kahn 2009; Mathieson 2011; Zhuang 2023; Zhuang y Huang 2021) en las configuraciones particulares que asumen la docencia y la investigación que desarrollan en interacción con las condicionantes estructurales y socioculturales que inciden en ellas. Estos estudios provienen principalmente de dos fuentes teóricas: la teoría social realista de Margaret Archer (2003, 2007, 2009, 2012) y el enfoque sociocultural centrado en el sujeto (Eteläpelto 2017; Eteläpelto et al. 2015; Hökkä et al. 2012; Hökkä y Vähäsantanen 2014; Vähäsantanen 2015; Vähäsantanen et al. 2019, 2020).

En cuanto al papel que juega la reflexividad agencial en la interacción entre el trabajo académico y los factores contextuales, un estudio realizado en universidades del Reino Unido y Australia identificó tres factores que inciden en su sentido de agencia: La manera como el profesorado se orienta respecto al mundo que los rodea; sus metas y cómo se relacionan con las condicionantes estructurales (Brew et al. 2018).

Los resultados de otro estudio realizado en el Reino Unido (Khan 2009) sobre la agencia del profesorado novel dieron cuenta de que factores estructurales como la formación pedagógica de corte generalista recibida inicialmente habilitan la docencia. Sin embargo, una vez que se imparte en los departamentos, se ve restringida por la falta de recursos específicos de la disciplina. Esto genera un desalineamiento entre la formación teórica recibida y la práctica docente llevada a cabo en el contexto de la cultura departamental. De igual modo, los factores que limitan el ejercicio de la agencia docente están dados por la carga de trabajo y el aumento de las exigencias por investigación.

Siguiendo con el ejercicio de la agencia docente, los resultados de un estudio (Zhuang 2021), realizado en facultades de ingeniería de universidades chinas, dan cuenta que los factores facilitadores estructurales y culturales son contrarrestados por factores inhibidores en la implementación de la docencia debido al predominio de la reflexividad comunicativa en la agencia académica. Estos resultados están en sintonía, con los informados por otro estudio (Hinostraza-Paredes 2023), que explora cómo los formadores de docentes de universidades

chilenas navegan de manera agencial y manifiestan diversas formas de agencia reflejando sus identidades profesionales y profesionalismo. A la vez dan cuenta que la reflexividad comunicativa dominante del profesorado se relaciona con el gerencialismo en educación y la naturaleza colectivista de la sociedad chilena.

La manera en que el profesorado lleva a cabo sus preocupaciones fundamentales en interacción con las condicionantes contextuales da origen a distintos cursos de acción que se materializan en proyectos que permiten la manifestación de distintos tipos de agencia, los que han sido abordados en extenso desde el enfoque sociocultural centrado en el sujeto.

Los resultados de estudios (Hokka et al. 2012) desarrollados en Finlandia desde la perspectiva sociocultural centrada en el sujeto dan cuenta que los formadores de docentes practican su agencia en la negociación de sus identidades bajo el sometimiento departamental donde las actividades de docencia e investigación se desarrollan principalmente por separado y la agencia es fuerte en la construcción de la identidad docente, en cambio, es débil en la identidad investigadora subyugada y conflictiva, caracteriza por la falta de recursos.

Otro estudio (Hokka y Vahasantanen 2014) analiza cómo dos universidades finlandesas restringen o permiten la agencia en términos de cómo el profesorado influye en las condiciones y contenido de su trabajo. Los resultados dan cuenta de cómo una universidad débilmente acoplada favorece una agencia fuerte, al apoyar el aprendizaje diverso, la práctica de sus orientaciones profesionales y el bienestar y compromiso del profesorado. Sin embargo, actúa como un freno para la transformación organizacional y el aprendizaje colectivo. En tanto, una universidad fuertemente acoplada, vista como jerárquica, controladora y restrictiva, propicia un débil sentido de agencia sin oportunidades para influir en el trabajo.

Los resultados de un estudio (Vähäsantanen 2015) que investigó la agencia académica en medio de una reforma educativa indican diferencias en la agencia del profesorado. En cuanto a: La influencia en el trabajo (agencia débil y fuerte), involucramiento en la reforma (agencia reservada y progresista) y negociación de identidad profesional (Agencia mantenible y transformadora). Lo anterior da cuenta que la agencia académica es multidimensional, variada individualmente, imbuida temporalmente y con recursos individuales y sociales.

Los resultados de otros estudios (Vähäsantanen et al. 2020; Kusters et al. 2023) señalan que el profesorado presentaba menos sentido de agencia académica a nivel departamental, donde su agencia se ve más restringida en términos de ser escuchado y participar en la toma de decisiones, en cambio, a nivel de trabajo individual tenía una influencia sustantiva sobre sus propias prácticas individuales. De igual modo, se informó la importancia del puesto de trabajo en el ejercicio de la agencia, ya que el grado de influencia depende de la posición académica. Los líderes departamentales, manifestaron un mayor sentido de agencia que el profesorado sin cargo directivo, pese a que la agencia de los líderes se veía restringida en la toma de decisiones estratégicas a nivel institucional. Por su parte, la agencia de los investigadores se ve más restringida en cuanto a la influencia en el trabajo y el desarrollo de prácticas colectivas, producto de los sistemas de seguimiento basados en resultados que aumentaron las presiones por mayor investigación y atracción de financiamiento externo forzando a los investigadores a una competencia continua.

Los resultados de esta tercera línea de investigación, desde dos vertientes teóricas distintas pero complementarias, dan cuenta que la influencia de los factores estructurales -como las políticas y estrategias institucionales- y los factores socioculturales -como la cultura y organización disciplinar- no es estática ni homogénea, moldea el trabajo académico del profesorado en distintas medidas y formas, dependiendo del poder agencial de la reflexividad y su papel mediador.

2.3 El trabajo académico en perspectiva histórica y comparada

El desarrollo del trabajo académico se ve influenciado, por las políticas y regulaciones institucionales, al igual que las condicionantes sociales como los sistemas nacionales de educación superior, las políticas gubernamentales y las tendencias globales (Véliz y Bernasconi 2019). Si bien estos factores moldean las formas en que el profesorado lleva a cabo su trabajo, el peso de su influencia es dinámico y mediado por el poder agencial de reflexividad. En este apartado se presentan los principales cambios que ha experimentado el trabajo académico a nivel global y en Chile en particular desde una perspectiva histórica y comparada.

La profesionalización del trabajo académico en Chile

El trabajo académico en Chile ha transitado de un trabajo principalmente docente, de tiempo parcial hacia su profesionalización de acuerdo con los parámetros del modelo de universidad de investigación norteamericano (Bernasconi 2008; Véliz-Calderón et al. 2018). Modelo que concibe al profesorado universitario como expertos independientes, con dedicación completa y formación doctoral, lo que se expresa en la generación de investigaciones y sus correspondientes publicaciones según estándares establecidos y legitimados por sus pares (Bernasconi 2008). Sin embargo, esta profesionalización no se ha dado de igual manera en todas las universidades chilenas. Dado su alta segmentación, solo se ha concretado en un número acotado de ellas.

En la actualidad, se espera que el profesorado universitario responda a un ‘perfil integral’ (Veliz y Bernasconi 2019), es decir, que además de la docencia y la investigación incorpore las tareas la gestión y la vinculación con el medio (Finkelstein y Shuster 2011). Sin embargo, en la práctica el profesorado ha tendido a una cierta especialización, donde algunos se enfocan principalmente en la investigación, mientras otros lo hacen hacia la docencia o la gestión (Cheol Shin et al. 2014; Véliz y Bernasconi 2019), algunos de los efectos colaterales de esta diversificación de perfiles ha sido la división de trabajo, y la correspondiente segmentación del cuerpo académico.

El trabajo académico en Chile se ha desarrollado teniendo como telón de fondo los cambios del sistema de educación superior, desde un sistema elitista, estatal y homogéneo a uno masificado, de mercado y diverso (Theurillat y Gareca 2015). En este escenario, el trabajo académico ha transitado por tres momentos (Berríos 2015). El primero, comienza con la reforma universitaria de 1967 y finaliza en 1973 con el golpe de estado. El segundo momento, comprende el periodo de la dictadura militar, y tiene como punto de inflexión la reforma a la

educación superior de 1981. El tercer momento, comprende desde el inicio de los años 90 con el retorno a la democracia hasta la actualidad.

Primer período: El inicio de la profesionalización del trabajo académico

La profesionalización del trabajo académico en Chile, bajo los parámetros del modelo de universidad de investigación estadounidense se inicia con la crisis de la academia *amateur* que da origen a la reforma universitaria de fines de la década de los 60, demandando entre otros aspectos jornadas completas y una carrera que permitiera expandir las funciones de la universidad hacia la investigación y la extensión. Sin embargo, cuando se inicia la profesionalización de la academia en Chile en Estados Unidos se da por finalizada (Bernasconi 2008b; Berríos 2015). Este rezago se debió principalmente a que el sistema universitario en Chile dependía principalmente de profesores de dedicación parcial (Véliz-Calderón et al. 2018).

La reforma universitaria marcó el comienzo de una nueva era para las universidades chilenas, enfatizando en la equidad social, la democracia y la modernización. Se alentó el desarrollo de la investigación académica, lo que se materializó en el aumento de académicos dedicados exclusivamente a la investigación, creación de mecanismos para el financiamiento de proyectos de investigación, el fomento de capacitación en el extranjero y ampliación de la inversión en profesiones científicas (Bernasconi 2010; Brunner 2015). A su vez, los cambios de estructura y propósitos produjeron una rápida expansión de la matrícula lo que trajo aparejado una mayor demanda de profesores que pudieran hacerse cargo de la formación universitaria de este creciente número de estudiantes, fenómeno que se vivió a la par con los demás países de América Latina (Véliz-Calderón et al. 2018).

Pese a que este período se caracterizó por un aumento sustancial del financiamiento estatal a las universidades lo que significó mayores recursos para la contratación de profesores, y, por ende, un aumento en los salarios permitiendo así que algunos pudieran dedicarse tiempo completo a la actividad académica (Brunner 2015) esta primera masificación de la educación superior, tanto en Chile como en América Latina, llevó a la temprana incorporación a las universidades de ayudantes e instructores jóvenes sin grado doctoral o cursado durante sus carreras, pero sin mayor impacto en sus capacidades de hacer investigación. En la actualidad, este grupo forma la generación de mayor edad en las universidades (Véliz y Bernasconi 2019). En este período aumentó la dotación de personal académico dando paso a una incipiente profesionalización.

Segundo Período: Estancamiento de la profesionalización del trabajo académico

A inicios de la década de 1970, la dictadura militar chilena detuvo abruptamente los avances alentados por la reforma universitaria (Bernasconi 2010; Brunner 2015) y llevó a cabo severos cortes de financiamiento (Berríos 2015). Se trata del mismo periodo en que las universidades de países desarrollados se beneficiaban de un amplio financiamiento estatal, bajo la premisa incuestionable de que la educación superior y la investigación eran bienes públicos que lo ameritaba.

La premisa anterior comenzó a erosionarse a partir de la década de 1980 generando profundos cambios en la educación superior y en el trabajo académico, especialmente en Estados Unidos, prueba de ello ha sido el incremento sostenido de profesores a tiempo parcial (Véliz y Bernasconi 2019). Chile no estuvo exento de estas restricciones que no solo impactaron en el trabajo académico, sino que provocaron profundas transformaciones en el sistema de educación superior.

En 1981 la dictadura militar implementó una profunda reforma educacional incorporando al sistema nuevas universidades privadas e instituciones no universitarias de educación superior (institutos profesionales y centros de formación técnica). Esta reforma introdujo principios neoliberales transformando el sistema en uno altamente privado, estratificado, de mercado, orientado a las masas (Bernasconi 2010; Brunner 2015). Desde entonces, los recursos públicos se distribuyen por dos criterios: 1) un subsidio público directo (Aporte Fiscal Directo AFD) que asigna fondos a través de patrones históricos y actuales de indicadores de desempeño basados en logros de investigación pasados y presentes, y 2) un subsidio público indirecto (Aporte Fiscal Indirecto AFI) que asigna recursos a las universidades que reclutan estudiantes de primer año con los más altos puntajes en las pruebas de selección universitaria (Bernasconi y Rojas 2003).

Desde 1981 existen tres tipos de instituciones de educación superior en Chile: 1. Universidades que existían antes de 1980 o que eran el resultado de una división regional de algunas instituciones anteriores a 1980 (miembros del Consejo de Rectores de universidades chilenas); 2. nuevas universidades creadas después de 1980 y 3. Instituciones no universitarias de educación terciaria como centros de educación técnica (CFT) e institutos profesionales (IP) (Bernasconi 2005).

En este período hubo un estancamiento en la profesionalización del trabajo académico, con las excepciones de algunos campos de las ciencias naturales y exactas (Bernasconi 2008). Un hecho significativo de este periodo fue el control militar de las universidades lo que anuló su autonomía, marginando a parte del cuerpo académico, personal administrativo y estudiantes a través de estrategias de represión y exterminio.

Tercer Periodo: Dispar profesionalización del trabajo académico

Con el regreso a la democracia a inicio de la década del 90 las universidades chilenas recuperan su autonomía y comienzan a acelerar el proceso de masificación bajo parámetros neoliberales. En 1999 la política nacional introduce mecanismos de garantías de calidad (Brunner 2015) que se formalizan en 2006 con la creación de la Agencia Nacional de Acreditación (CNA). En Europa, en tanto, los cambios fueron menos pronunciados que en Estados Unidos y en Chile. Esto, pese a que igualmente se advirtieron los efectos en las universidades de la “nueva administración pública”, el capitalismo académico, la centralización del gobierno, la orientación hacia la eficiencia en la gestión, la evaluación del desempeño y la competencia por recursos principalmente de investigación (Broucker et al. 2015). Todo lo anterior llevó a la desintegración de la identidad académica holística, dando paso a una diferenciación de las tareas profesorado (Véliz y Bernasconi 2019) orientadas a la especialización y separación entre la docencia y la investigación.

Esta tercera etapa en Chile se caracterizó por el aumento significativo del número de instituciones y la diversidad institucional (Berríos 2015). Al igual que por la expansión de becas para programas de postgrado, así como fondos de investigación (Véliz-Calderón et al. 2018). En cuanto a la productividad académica, si bien, de acuerdo con los criterios de la OCDE, la mayoría del profesorado en Chile está por debajo de los estándares de otras economías emergentes, su progreso en la última década ha sido notable (Bernasconi 2008), pese a que este progreso se concentra en un número reducido de universidades chilenas (Véliz-Calderón et al. 2018).

Las políticas nacionales en este período se orientaron a aumentar la productividad científica y mejorar el capital humano. Las instituciones, por su parte, enfocadas en atraer a estudiantes y mayores recursos, intentaron alinear el trabajo académico para aumentar así el prestigio de las instituciones (Berríos 2008). El postgrado y la investigación se posicionaron como lo central del sistema.

Pese a que la posesión del doctorado ha sido en las últimas décadas el punto de partida para la contratación de académicos en las universidades chilenas, la profesión académica, aún está lejos de ser el modelo dominante del ser académico (Bernasconi 2008). Algo similar ocurre en México, Argentina y Brasil, donde menos del 40% del profesorado en categorías de asociado/a y titular en universidades estatales tiene grado de doctor, y más de la mitad del profesorado reporta escasa o ninguna actividad de investigación (Balbachesky 2015).

Transcurrido medio siglo, el ideal de profesión académica derivado del modelo de universidad de investigación estadounidense se ha establecido como el patrón a seguir a nivel global, y donde Chile no ha sido la excepción, pero en el ámbito nacional no ha logrado su completa instalación. En sus inicios, entre 1967 y 1973, el aumento de financiamiento estatal se tradujo en un incremento de contrataciones y salarios, pero con un mínimo porcentaje de profesores con grado doctoral. Por su parte, la incipiente investigación en algunas disciplinas se vio abruptamente limitada por la dictadura militar, cuya reforma impulsada a inicio de la década del ochenta, amplió y diversificó el sistema, pero con escasa profesionalización académica, provocando una competencia desigual entre universidades. El regreso a la democracia, pese a las políticas de productividad científica y aumento de capital humano avanzado, no ha corregido las condiciones estructurales del sistema que han tendido a perpetuar su estratificación y segregación.

El sistema de educación superior chileno es un caso excepcional de privatización extrema (Bernasconi 2005, 2009). Se caracteriza dentro de América Latina por su alta productividad en términos de publicaciones revisadas por pares (Véliz-Calderón et al. 2018), las cuales se concentran en pocas universidades (Berríos 2015; Santelices 2015). Chile cuenta además con una baja dotación de académicos jornada completa (González et al. 2013; Theurillat y Gareca 2015; Véliz-Calderón et al. 2018). El profesorado de tiempo parcial continúa siendo el grupo mayoritario, alcanzando el 75% del total de profesores del sistema de educación superior chileno (SIES 2020). En tanto, el profesorado que posee grado de doctor no supera el 17% (SIES 2024). Lo anterior, da cuenta que, si bien existe profesionalización del trabajo académico en la actualidad de acuerdo con los parámetros del modelo de universidad de investigación

estadounidense, ésta se cumple en una minoría de universidades chilenas (Véliz-Calderón et al. 2018), principalmente en aquellas creadas antes de la reforma de 1981 y orientadas a la investigación (Bernasconi 2008b; Berríos 2015; González et al. 2013; Santelices 2015).

La carrera académica en la mayoría de las universidades chilenas, pese a la diferenciación institucional e independiente del nivel investigativo, se ha incentivado y evaluado bajo criterios de investigación (Berríos 2008, 2015). Con ello, la idealización del académico investigador se ha establecido como el referente al que toda institución aspira (Theurillat y Gareca 2015). Esto da cuenta de un desequilibrio entre la docencia y la investigación, donde la primera es vista como necesaria, pero la segunda como lo más importante.

Los cambios en torno al trabajo académico contemporáneo

En la actualidad el trabajo académico en Chile no ha estado exento de las transformaciones que han afectado la educación superior a nivel global como la masificación y diversificación de la matrícula, el aumento de las presiones por rendición de cuentas y la demanda por mayor investigación. Tres encuestas internacionales, en poco más de tres décadas, han abordado los cambios en la configuración del trabajo académico en distintos sistemas y países desde la percepción del profesorado.

Desde fines de la década de los ochenta se han venido realizando estudios comparados a gran escala con la finalidad de examinar en qué medida los cambios en el escenario global en educación superior y las políticas nacionales han ejercido alguna influencia en la percepción del profesorado en torno a su trabajo académico (Huang et al. 2022). Estas encuestas internacionales han contribuido a conocer las variaciones que ha experimentado el trabajo académico, y en particular, en el desarrollo de la docencia y la investigación, y los posibles vínculos entre ambas.

La primera encuesta internacional sobre el trabajo académico fue la encuesta Carnegie (1991-1992) cuyos resultados informaron que la mayoría del profesorado de los países estudiados, se encontraban comprometidos con la enseñanza y la investigación (Huang et al. 2022). No obstante, se identificó una división del trabajo académico dada por las preferencias hacia una de las dos actividades, donde se evidenció que un historial de investigación sólido y exitoso era gravitante para el avance de la carrera académica.

Los resultados de la segunda encuesta internacional Changing Academic Profession (CAP 2007-2008) indican un aumento en la brecha entre la docencia y la investigación. Esto se reflejó en la fragmentación entre estas actividades y el surgimiento de nuevas divisiones del trabajo académico. Lo anterior se suma a un incremento en la productividad, lo que quedó evidenciado en el número de artículos y libros publicados, al igual que el aumento de las presiones por mayor investigación especialmente en el profesorado novel (Huang et al. 2022).

Por su parte, los resultados de la tercera encuesta internacional sobre la profesión académica (APIKS, 2017-2018) indican, en primer lugar, la existencia de dos tipos de sistemas, uno que agrupa aquellos orientados a la enseñanza o la enseñanza y la investigación y otro que agrupa los sistemas intensivos en investigación. En segundo lugar, un aumento creciente del

profesorado que enfatiza la importancia de la docencia y la investigación y busca el equilibrio entre ambas. En tercer lugar, un pequeño número mostró una tendencia a pasar del énfasis de la investigación al énfasis de la enseñanza. En cuarto lugar, la mayoría apoyó la idea de que su investigación refuerza su docencia. Por último, se informó sobre las diferencias en el tipo de institución, el género, la disciplina y la situación laboral como variables de mayor impacto en las percepciones del profesorado (Huang et al. 2022).

Los resultados de la encuesta APINKS coinciden en los distintos países al indicar la intención del profesorado de la búsqueda del equilibrio entre la docencia y la investigación. Sin embargo, los esfuerzos políticos e institucionales han tendido a diluir los vínculos entre estas actividades, basados principalmente en la priorización de la investigación. Este fenómeno se ha denominado la *hipervalorización* de la investigación sobre cualquier otra actividad académica (Huang et al. 2022).

Los hallazgos de la encuesta APIKS respaldan la hipótesis que, si el profesorado percibe fuertes expectativas o presiones en torno a la investigación, es más probable que se interesen, sean activos y tengan éxito en la investigación, y que si el profesorado está más interesado por la investigación es más probable que sean productivos en ella, y que si dedican más tiempo a esta actividad es probable que publiquen más (Huang et al. 2022). Estos hallazgos, estarían en sintonía con el condicionamiento del contexto hacia el profesorado en contraste con la perspectiva que centra la atención en la interacción entre agencia y estructura, y la variabilidad de respuesta de los agentes a las influencias contextuales.

Los factores que tensionan el trabajo académico de acuerdo con los resultados de esta encuesta son: las expectativas y presiones más fuertes y específicas respecto al rendimiento reforzadas mediante los sistemas de evaluación; el aumento de los mecanismos de incentivos y sanciones; la creciente diversificación vertical de los sistemas de educación superior; el aumento de la demanda por investigación, la bifurcación de las funciones del trabajo académico. Estos factores se encontrarían matizados por las diferencias institucionales, áreas de conocimiento y las preferencias individuales (Huang et al. 2022).

Si bien los países industrializados dan cuenta de cambios en el trabajo académico y en el perfil del profesorado pasando de un perfil homogéneo que realiza actividades de docencia e investigación a la bifurcación de perfiles orientados a la especialización. En América Latina, se ha dado un proceso inverso, el trabajo académico se ha manifestado en capas o segmentos bien diferenciados (Bernasconi 2010), distinguiéndose en las universidades de la región al menos cinco tipos de perfiles académicos: 1. La élite académica internacionalizada, conformada por investigadores con formación doctoral, activos en la producción de conocimiento y conectados con sus colegas en otros países. 2. La élite doméstica, compuesta por investigadores cuyo trabajo es relevante en la escena nacional o regional solamente. 3. La vieja oligarquía institucional de profesores con escasa formación de postgrado, pero que, por su antigüedad y destreza en manejar la política universitaria, o por sus trayectorias profesionales en medicina, ingeniería y derecho, se han instalado en los cargos directivos, sin una definida identidad profesional académica. 4. Los investigadores jóvenes, bien formados y productivos en investigación, pero ubicados en los rangos inferiores de la carrera académica y en ocasiones

marginados de una plena participación en la vida universitaria. 5. Los docentes desconectados de la investigación carentes de postgrado, en su mayoría contratados por horas en más de una universidad, que llenan su jornada con clases o tienen, además, un trabajo fuera de la universidad (Balvachesky 2015). Esta diferenciación de trayectorias y perfiles del profesorado da cuenta de la heterogeneidad en los tipos de académicos que se encuentran en las universidades latinoamericanas. Resulta interesante indagar cómo estos perfiles ejercen su agencia académica en interacción con las condicionantes contextuales, y cómo éste poder agencial está mediado por los distintos modos de reflexividad.

En las universidades chilenas, existe heterogeneidad en los perfiles del profesorado dependiendo del tipo institución; la dedicación horaria de los académicos o la existencia de subsidios públicos que sostengan la posibilidad de tener dotaciones de tiempo completo (Véliz y Bernasconi 2009), por lo que la tipología propuesta por Balvaschesky (2015) podría estar presente en diferentes proporciones y matices en la diversidad de universidades chilenas. Chile no tiene aún los recursos humanos instalados en las universidades para dar sustento a más de dos o tres universidades con alta dedicación a la investigación. Y estas no son todavía universidades de investigación como las de los países desarrollados, sino universidades en vías de serlo (Véliz y Bernasconi 2019). No obstante, en los últimos años, se ha observado la arremetida de universidades privadas, que han implementado estrategias para aumentar sus índices de investigación. En la mayoría de estas universidades, este aumento se ha dado por la incorporación de personal dedicado exclusivamente a la investigación, y, por ende, se ha generado una división marcada entre la docencia y la investigación.

El sistema de educación superior chileno cuenta con una dotación de más de 90.000 académicos/as. La cifra más alta de todos los años de los que se tiene estadísticas. 6.7 superior a la registrada en 2020 y 6.9 mayor en relación con el año 2015 (SIES 2024). En cuanto al nivel de formación del profesorado, en 2024, el 34.1% posee grado de magíster y 16,9% grado de doctor, lo que implica que el 51% del total de académicos posee formación de postgrado. Esta cifra es la más alta alcanzada en el período 2009-2024, y representa un avance de 6 puntos respecto de 2020 (45%) y 23,2 puntos respecto de 2009 (27,8%) (SIES, 2024). Sin embargo, aún constituye una brecha considerando que en los países desarrollados el doctorado es la puerta de entrada a la academia.

En Chile, el nivel de formación del profesorado varía dependiendo de la universidad, dado que no se exige de manera uniforme el grado doctoral como requisito de inicio para la carrera académica. Los requisitos del cuerpo académico en las universidades privadas centradas en la investigación tienden a ser más estandarizados y estrictos. En cambio, las regulaciones de las universidades estatales no especifican requisitos claros en el nivel inicial, solo se ha tendido a converger la exigencia del grado de doctor (o un equivalente para las disciplinas profesionales o artísticas) en las más altas jerarquías académicas (asociados/as y titulares) como mínimo de cualificación exigido (González et al. 2013; Theurillat y Gareca 2015; Véliz-Calderón et al. 2018).

De acuerdo con los resultados de la encuesta APIKS, los académicos chilenos dedican casi un tercio (32%) del tiempo a labores de docencia, seguido de las labores de gestión (26% del

tiempo) y de investigación (24%), más atrás se encuentran las tareas de vinculación con el medio y guía de tesis (con un 9% cada una) (Bernasconi et al. 2021). Estos resultados no muestran evidencias de que las tareas de investigación hayan desplazado a la docencia como atención principal del profesorado (Bernasconi et al. 2021). De igual modo, considerando que, en general, la docencia tiene contractualmente tiempos fijos asignados y no así la investigación, y que estos tiempos varían dependiendo de la categoría en la que se encuentra el profesorado, se hace necesario indagar mayormente en la relación entre tiempo, criterios de evaluación para ambas actividades e importancia asignadas a cada una de ellas teniendo a la vista el sistema de recompensa que se ha implementado en cada universidad.

La organización de la docencia y la investigación en el trabajo académico en las universidades chilenas ha seguido las tendencias mundiales. Los sistemas se han ido reformando en mayor o menor medida según el paradigma de la Nueva Administración Pública (NPM por su sigla en inglés), modelo que supone que los sistemas que utilizan incentivos a los resultados y mecanismos de competencia son más eficientes y productivos que aquellos que no lo hacen, distribuyendo mayor cantidad de recursos entre quienes tienen mejor desempeño (Marginson 2006). Esta organización, concretamente bosquejada por el criterio de desempeño del Aporte Fiscal Directo (AFD), pretende premiar a aquellas instituciones que tienen mejores capacidades, transfiriendo fondos según resultados vinculados a la investigación. Este foco se debe a la facilidad con que sus productos y dividendos de investigación son cuantificados (Theurillat y Gareca 2015).

Las pocas universidades en Chile orientadas a la investigación tienden a replicar aquellos patrones de organización académica observados tradicionalmente a nivel internacional, declarando formalmente a la docencia y a la investigación como sus actividades fundamentales. Sin embargo, los métodos de evaluación, promoción e incentivos de la investigación son los que juegan el rol más relevante al momento de dirigir el accionar del profesorado (Theurillat y Gareca, 2015).

Estas universidades poseen una trayectoria académica similar organizada en las categorías de titular, asociado/a y asistente, lo que da cuenta de una convergencia en la clasificación académica utilizadas en las universidades internacionales de élite influenciadas por el modelo de universidad de investigación de Estados Unidos (Véliz-Calderón et al. 2018). Sin embargo, en las universidades chilenas estas categorías no están asociadas a dedicación de tiempo completo, lo que es un caso anómalo de acuerdo con la referencia internacional. Igualmente, estas universidades cuentan con una categoría adjunta que suelen ser profesores dedicados principalmente a la docencia, que forman la columna vertebral del funcionamiento regular de estas instituciones. (Véliz-Calderón et al. 2018).

En estas mismas universidades, los deberes académicos presentes en los marcos normativos describen actividades de docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión, tanto para profesorado permanente como para el adjunto. Sin embargo, no todas establecen la obligatoriedad de estas funciones para la permanencia del cuerpo académico y mucho menos para la planta adjunta. Por su parte, las tareas relacionadas con la investigación han adquirido

una relevancia creciente dentro de las funciones del cuerpo académico (Véliz-Calderón et al. 2018). De igual modo, las universidades con investigación demuestran funcionar también a través del imaginario ideal del académico investigador.

En el ámbito de la docencia, los académicos dedican 58,2% de su jornada de trabajo a la docencia de pregrado y 34,4% a docencia de postgrado (magíster y doctorado) (Bernasconi et al. 2021). Este resultado es consistente con la fuerte tradición en la formación pregrado que caracteriza a las universidades chilenas. Si bien el desarrollo de la formación de postgrado ha crecido sosteniblemente en las últimas décadas, esto ha tenido lugar de manera dispar tanto entre disciplinas como entre universidades.

En el ámbito de la investigación, las publicaciones en forma de artículos concentran los tipos de producción. Los académicos de universidades estatales declaran 7.1 artículos en tres años; seguidos por los de las privadas CRUCh³ con 6 y los de las privadas SUA con 4.8. Estos resultados aparecen alineados con las tendencias internacionales en la preferencia por los artículos de revistas científicas como modo de comunicar los resultados de investigación, en consonancia con la estructura de recompensas diseñadas por las propias instituciones, así como los modos de evaluar productividad por la Agencia Internacional de Investigación (ANID). En contraste, se da cuenta de un bajo número de tesis doctorales guiadas, lo cual refleja el incipiente desarrollo de programas doctorales en Chile (Bernasconi et al. 2021).

Las universidades privadas presentan una menor productividad científica y colaboración en investigación en relación con lo que informan los académicos de universidades del CRUCh. Esto es consistente con la distribución de proyectos de investigación y de publicaciones a nivel nacional entre los tres tipos de instituciones (Bernasconi et al. 2021).

Para el profesorado en etapas iniciales, que se encuentran en categorías de instructor o asistente, las oportunidades de mentoría son aún incipientes en las universidades chilenas. La poca presencia de estos apoyos en la carrera académica en Chile contrasta con la evidencia internacional que indica que son importantes para el éxito profesional de los académicos (Bernasconi et al. 2021). Por su parte, la colaboración académica es un mecanismo esencial para el trabajo académico en Chile. Sobre el 85% de los académicos declara tener colaboración con pares en proyectos de investigación, principalmente de la misma institución. Sin embargo, también se muestra que existe un alto porcentaje de colaboración entre académicos de distintas instituciones y de colaboración con pares internacionales (Bernasconi et al. 2021).

Este capítulo abordó el vínculo entre la docencia y la investigación desde una perspectiva histórica y comparada. En primer lugar, se analizaron las nociones de docencia, investigación y la relación entre ambas desde los distintos modelos de universidad. Mientras el modelo *humboldtiano* concibe ambas actividades en una relación inseparable, el modelo *napoleónico*, orientado a las profesiones, las concibe por separado concentrando la docencia en las universidades y la producción de conocimientos fuera de éstas. Por su parte, el modelo de *Research University* estadounidense, ampliamente validado en la actualidad y basado en el

³ CRUCh: Consejo de Rectores de Universidades Chilenas.

ideal humboldtiano, en la práctica, posiciona la investigación como la actividad central del trabajo académico. Prueba de ello es la asimilación del profesorado en un investigador experto.

En segundo lugar, se analizó la evidencia empírica informada por un cuerpo abundante de estudios en torno al vínculo. Esta evidencia desmitifica el discurso académico e institucional sobre la existencia de un vínculo fuerte y estable, pero no logra permear, lo que demuestra su persistencia. Los resultados de estos estudios dan cuenta de que la vinculación entre ambas actividades es frágil e irregular, y que cuando ocurre, asume distintas expresiones, mientras que cuando no se da, requiere de una considerable inversión de esfuerzos y fomento.

En la actualidad, fenómenos globales como la instalación creciente de medidas gerencialistas a través del aumento de las exigencias y presiones por mayor investigación y rendición de cuentas tienden a tensionar, restringir o limitar cada vez más las posibilidades de vinculación entre ambas actividades. Sin embargo, el influjo de los factores contextuales (estructurales y culturales) moldea con distinta intensidad y en distintas formas el vínculo docencia e investigación. Es por ello que, a partir de los resultados empíricos, es posible concluir que la influencia de estos factores es dinámica y variable y se manifiesta habilitando o restringiendo las posibilidades de desarrollo del vínculo. Esto podría explicarse porque la influencia contextual está supeditada a la evaluación reflexiva que en cada situación hace el profesorado en su ejercicio agencial.

En el tercer apartado de este capítulo, se presentaron los principales cambios que ha experimentado el trabajo académico a nivel global y en Chile en particular, dando cuenta que, de acuerdo con los parámetros provenientes del modelo de *Research University*, mientras en Estados Unidos la profesionalización académica culminó a fines de la década de 1960, en Chile recién se inició en este mismo período. Y en la actualidad solo se ha concretado en un restringido número de universidades, lo que es coincidente con la alta segmentación del sistema chileno.

El trabajo académico a nivel global y en Chile en particular ha experimentado cambios a raíz de algunas tendencias mundiales como la creciente incorporación de medidas gerencialistas en educación superior basadas en competencia por prestigio y financiamiento. Estos cambios, informados por los resultados de encuestas a gran escala y en perspectiva comparada, han incidido en mayor o menor medida en la progresiva separación entre la docencia y la investigación. Separación que ha favorecido el desarrollo de esta última, sobre todo en países desarrollados y en el contexto de universidades intensivas en investigación. Sin embargo, algunos reveses en el cambio de preferencias del cuerpo académico abren la interrogante sobre el papel del poder agencial del profesorado universitario en el desarrollo de la docencia y la investigación.

En particular, las universidades chilenas, con una marcada tradición docente derivada del influjo del *modelo napoleónico* centrado en la formación profesional, han debido reorientar las prioridades para hacer frente al aumento de presiones por mayor investigación, principalmente ligadas al condicionamiento por financiamiento. En este escenario, las respuestas institucionales han resultado bastante similares a las establecidas por las universidades orientadas a la investigación, aun cuando existen diferencias notorias entre ellas. Se ha apostado

por la instalación de sistemas de recompensas que privilegian la investigación a través del aumento de publicaciones con mayores índices de impacto y atracción de financiamiento externo, pero no se ha atendido la brecha derivada de la falta de preparación formal en investigación en una proporción considerable del cuerpo académico. Por consiguiente, debido principalmente a las diferencias estructurales y culturales entre instituciones, los resultados han sido disímiles. Esto ha dado paso al establecimiento de algunas estrategias locales acotadas cuyo éxito ha dependido del grado de congruencia con la agencia académica del profesorado. Este último aspecto se aborda en extenso en los capítulos siguientes que dan cuenta de los resultados empíricos en torno al desarrollo de la docencia y la investigación en tres universidades chilenas.

Capítulo 3

La docencia y la investigación en la agencia académica del profesorado de una universidad con investigación y doctorados en áreas selectivas

Las formas en que la docencia y la investigación son organizadas en el ejercicio agencial del profesorado universitario varían dependiendo de su interacción con los factores contextuales. Esta interacción es mediada por modos particulares de reflexividad que activan los poderes causales de habilitación y restricción sobre las preocupaciones y los proyectos académicos particulares (Archer 2003, 2007, 2009, 2012). Este fenómeno ha sido analizado en tres universidades chilenas que forman parte del consejo que reúne aquellas instituciones creadas antes de la reforma neoliberal de inicios de 1980.

La primera universidad participante de este estudio corresponde a una universidad con investigación y doctorados en áreas selectivas de acuerdo con la clasificación propuesta por Reyes y Rosso (2012). Las áreas donde cuenta con investigación relevante y programas de doctorado acreditados son Ciencias Básicas e Ingeniería; Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. A su vez, esta universidad posee una certificación de calidad correspondiente al nivel de excelencia otorgado por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA). Este nivel implica que ha demostrado una calidad sobresaliente y consolidada en áreas como docencia, investigación, gestión y vinculación con el medio. En cuanto a su naturaleza jurídica es una universidad pública, organizada bajo un modelo colegial de gobernanza, donde sus autoridades son elegidas por votación directa del cuerpo académico. No obstante, los niveles de organización y cohesión de las culturas disciplinares varía notablemente entre unas y otras.

Cuadro 3.1 Caracterización del profesorado

	Modo de reflexividad	Área	Jerarquía	Grado	Contrato	Sexo	Años experiencia	Proyectos Investigación vigente	Publicaciones	Cargo gestión actual	Cargo gestión anterior
1A	Autónoma	Cs. Soc.y Humanidades	Titular	Doctor	Planta	M	25	FONDECYT ⁴	sí	sí	sí
2A	Meta-reflexiva	Cs. Soc.y Humanidades	Asociado	Doctor	Contrata	F	20	FONDECYT	sí	no	no
3A	Autónoma	Cs. Soc.y Humanidades	Titular	Doctor	Planta	F	22	Interno	sí	sí	sí
4A	Autónoma	Cs. Soc.y Humanidades	Titular	Doctor	Planta	F	21	FONDECYT	sí	sí	sí
5A	Autónoma	Cs. Soc.y Humanidades	Titular	Doctor	Planta	M	40	FONDECYT	sí	no	sí
6A	Autónoma	Cs. Soc.y Humanidades	Titular	Doctor	Contrata	M	18	FONDECYT	sí	no	sí
7A	Autónoma	Cs. de la Salud	Asociado	Sin grado	Contrata	M	32	No	sí	sí	sí
8A	Autónoma	Cs.de la Salud	Asistente	Magister	Contrata	F	18	Interno	sí	no	no
9A	Meta-reflexiva	Cs. de la Salud	Asistente	Magister (cursando doctorado)	Contrata	F	10	Interno	sí	no	no
10A	Meta-reflexiva	Cs de la Salud	Asistente	Magister	Contrata	F	7	Interno	sí	sí	no
11A	Meta-reflexiva	Cs.de la Salud	S/J	Magister	Contrata	F	10	externo	sí	no	no
12A	Meta-reflexiva	Cs. Bás. e Ingeniería	Asociado	Doctor	Contrata	M	21	FONDECYT	sí	no	no

Fuente: elaboración propia.

⁴ FONDECYT: Fondo Nacional de Desarrollo Científico corresponde a un fondo concursable que financia proyectos de investigación científica y tecnológica en Chile, administrado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

Este capítulo analiza cómo el profesorado de una universidad pública organiza sus actividades de docencia y de investigación en interacción con las habilitaciones y limitaciones del contexto. A la vez que indaga el papel que juega la reflexividad agencial del profesorado en esta interacción. Este profesorado está compuesto por cinco hombres y siete mujeres, que realizan actividades de docencia y de investigación como parte de su trabajo académico, pertenecen a tres áreas de conocimiento: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias Básicas e Ingeniería, y se encuentran en distintas etapas de su trayectoria académica. En cuanto a la reflexividad dominante, siete de ellos comparten la reflexividad autónoma y cinco la metareflexividad. No se observaron los modos de reflexividad comunicativa ni fracturada a nivel dominante.

El capítulo se ha estructurado teniendo como base el modelo de mediación reflexiva propuesto por Margaret Archer (2003, 2007, 2012). En dicho modelo, ella argumenta que la influencia de los factores contextuales —estructurales y culturales— está mediada por la agencia en un proceso que comprende tres etapas. La primera de ellas implica que las propiedades estructurales y culturales moldean objetivamente las situaciones que el profesorado enfrenta involuntariamente a través de sus poderes de habilitación y restricción. La segunda etapa, reconoce la propia configuración de preocupaciones o inquietudes⁵ definidas subjetivamente por los agentes. Y, por último, la tercera etapa, da cuenta de los cursos de acción emprendidos a partir de las deliberaciones reflexivas en interacción con las circunstancias objetivas, lo que da paso a lógicas situacionales únicas.

Siguiendo la primera etapa del modelo de mediación reflexiva (Archer 2007, 2012) a continuación, se analizan los factores contextuales que moldean objetivamente la docencia y la investigación que lleva a cabo el profesorado de esta universidad y sus poderes de habilitación o restricción sobre estas actividades del trabajo académico.

3.1 Los factores contextuales que inciden en la docencia y la investigación

Los factores contextuales que inciden en la docencia y la investigación que desarrolla el profesorado de esta universidad, agrupan, por una parte, las condicionantes estructurales, como las políticas institucionales que orientan y regulan el trabajo académico, y por otra, las condicionantes culturales que operan al interior de los espacios de facultad, departamentos o escuelas. Estas condicionantes moldean el trabajo académico a través de poderes de habilitación y restricción (Archer 2007, 2012). Sin embargo, la activación de éstos depende de la evaluación reflexiva que realiza el profesorado en cada situación.

En esta universidad en particular, coexisten en mayor o menor tensión, la tradición colegial universitaria basada en la libertad académica presente en las definiciones misionales y en las directrices institucionales que definen el desarrollo del cuerpo académico, con la instalación

⁵ En palabras de Archer (2003, 2007, 2012), las preocupaciones o inquietudes fundamentales son lo más importante de aquello que les importa a las personas.

progresiva de políticas performativas⁶ de control y rendición de cuentas emanadas desde la administración central como los instrumentos de evaluación del desempeño académico y el sistema de recompensas. Todo este marco incide en las prácticas de docencia y de investigación que el profesorado lleva a cabo en las culturas locales respondiendo de forma diferenciada a los lineamientos institucionales.

3.1.1 Factores institucionales

Esta universidad dispone de un marco normativo amplio que regula el trabajo académico y un conjunto de disposiciones y procedimientos para su cumplimiento. Este marco entrega las directrices para el desarrollo del cuerpo académico, que se caracteriza por una visión amplia y general respecto a lo que se espera que el profesorado realice en el transcurso de sus trayectorias académicas. Además, dicho marco deja espacios de acción para el desarrollo de prácticas particulares de docencia y de investigación en los ámbitos locales (de facultad, departamental o de escuela).

En particular, en esta universidad la normativa institucional reconoce dos tipos de cuerpo académico. En primer lugar, está el cuerpo académico regular el cual se conforma por el profesorado con nombramiento de tiempo completo, tres cuartos y medio tiempo, integrados a los programas académicos de la universidad y por aquellos que desempeñan funciones directivas. Todos ellos son incorporados a la carrera académica a través de las jerarquías de: profesorado titular, asociado, asistente, instructor y ayudante, y gozan en plenitud de los derechos establecidos en la reglamentación institucional.⁷ Además, se reconoce el cuerpo académico especial, compuesto por el profesorado *partime* que desempeña funciones específicas o de carácter temporal, cuyas jerarquías son: profesor emérito, profesor visitante, profesor adjunto y ayudante adjunto.

La normativa institucional describe las funciones de docencia, investigación, administración académica, extensión y perfeccionamiento académico de forma general para cada una de las jerarquías regulares reconocidas por la universidad. Igualmente, esta normativa abre la posibilidad a que el profesorado pueda postular a una determinada jerarquía a pesar de no cumplir con alguna de las funciones definidas. Para esto debe demostrar poseer otros méritos académicos o profesionales excepcionales que justifiquen el avance en sus trayectorias académicas. En la práctica, esta directriz permite la opcionalidad de la investigación dependiendo de las culturas disciplinares o profesionales locales.

Esta normativa otorga un marco de acción amplio que habilita el desarrollo de la docencia y la investigación que realizan los profesores y profesoras permitiendo prácticas variadas al interior de las distintas facultades. En Ciencias Sociales y Humanidades, se asume como un deber ineludible la realización de las cuatro funciones⁸ -salvo que se esté desempeñando eventualmente un cargo de alta dirección- y como requisito para avanzar en la carrera

⁶ La performatividad se refiere a la instalación de un modelo que tiene el poder de modelar la realidad, de tal manera que se termina actuando de la manera que el modelo predice (Reyes 2016).

⁷ La totalidad de los profesores y profesoras participantes de este estudio pertenecen a este cuerpo académico.

⁸ Docencia, Investigación, administración académica, extensión y perfeccionamiento académico.

académica un desarrollo más o menos equilibrado entre la docencia y la investigación aun cuando en la práctica este desarrollo no se dé necesariamente de manera armónica ni articulada.

En Ciencias de la Salud, facultad conformada en su mayoría por escuelas con una marcada tradición de formación profesional, el énfasis está puesto en la docencia de pregrado, y la investigación se asume como una tarea de carácter opcional y prescindible lo que se ve respaldado por la normativa institucional al establecer la posibilidad de su realización o no compensando su desarrollo en las otras áreas.

En tanto, en Ciencias Básicas, ambas actividades tienden a desarrollarse por separado, produciendo una división entre investigadores y docente, donde los primeros desarrollan una agenda de investigación intensiva con menos docencia, enfocada principalmente en posgrado gozando de mayor reconocimiento y prestigio. Los docentes, en cambio, se encuentran enfocados únicamente en su impartición de la docencia en pregrado como prestadores de servicios a otras unidades académicas. Esta segmentación del cuerpo académico también es legitimada a partir de la amplitud de la normativa vigente.

Cuadro 3.2 Factores institucionales que inciden en la docencia y la investigación de la agencia académica

La política de desarrollo académico	
Habilitaciones	Restricciones
-Marco normativo amplio para el desarrollo académico	-Mecanismos de evaluación del trabajo académico -División del cuerpo académico orientado a la docencia y a la investigación -Incentivos dispares entre la docencia y la investigación
La política de investigación	
Habilitaciones	Restricciones
-Fomento a la investigación basada en incentivos -Soporte técnico en la postulación a fondos externos y publicaciones -Fomento a la postulación de fondos internos	-Desarrollo dispar de la investigación -Falta de apoyo en la formación de capacidades investigativas - Apoyo limitado para la generación de publicaciones -Tensión entre el fomento de la investigación asociativa y los incentivos individuales -Evaluación de la investigación basada en criterios performativos
La política de docencia	
Habilitaciones	Restricciones
-Mejoramiento de la docencia a través de fondos concursables asociados a incentivos	-Formación Docente de carácter genérico y voluntario -Libertad de cátedra -Mecanismos de control de la docencia -Evaluación de la docencia basada en el control y la rendición de cuentas

Fuente: elaboración propia.

En definitiva, el marco normativo institucional, si bien reconoce como actividades del trabajo académico, la docencia, la investigación, la gestión y la vinculación con el medio, no hace referencia a un desarrollo articulado entre la docencia y la investigación. En lugar de esto, define el ejercicio obligatorio de la docencia y abre la posibilidad de un desarrollo opcional de la investigación, lo que habilita una variedad de prácticas de docencia e investigación en los espacios locales (facultades, departamentos o escuelas).

De igual modo la universidad ha ido instalando de forma progresiva una serie de mecanismos de evaluación del personal académico en respuesta a las regulaciones nacionales y a las orientaciones internacionales basadas en el control y la rendición de cuentas, a través de dos instrumentos: el compromiso de desempeño individual y la evaluación para la calificación académica.

El primer instrumento consiste en el establecimiento de un acuerdo al inicio de cada año, donde el profesorado se compromete junto a su jefatura directa al desarrollo de acciones y productos asociados a la docencia, la investigación, la gestión y la vinculación con el medio, de los cuales debe dar cuenta finalizado el período. En coherencia con la normativa institucional, el establecimiento de este compromiso presenta variaciones dependiendo de la facultad de pertenencia. En Ciencias Sociales y Humanidades el compromiso de desempeño individual materializa el desarrollo de las cuatro actividades asociadas al trabajo académico. Si bien es ampliamente legitimado en esta área también puede restringir en la práctica a la agencia académica toda vez que aumenta la percepción de sobrecarga laboral dado la multiplicidad de tareas y productos que se deben reportar. Los académicos de Ciencias de la Salud, en cambio, dan cuenta que el establecimiento del compromiso de desempeño individual permite suscribir actividades en dos de los cuatro ámbitos, siendo voluntario el desarrollo de la investigación.

La obligatoriedad de la docencia y la opcionalidad de la investigación puede habilitar y restringir el trabajo del profesorado. Por un lado, habilita que puedan elegir la actividad que más les importa (preocupación fundamental) lo que fortalece su sentido de agencia en coherencia con el énfasis de formación de pregrado a nivel local (Ciencias de la Salud). Y, por otro lado, restringe las posibilidades efectivas de desarrollar investigación, ya que al ser una actividad renunciante no tiene tiempos asociados. Así, debe realizarse fuera de la jornada laboral lo que intensifica la sensación de sobrecarga que tensiona la agencia académica.

El segundo instrumento corresponde a la evaluación para la calificación académica que, a diferencia del instrumento anterior, otorga obligatoriedad al desarrollo de la docencia y de la investigación al restringir las posibilidades de promoción si no se cumple con ambas. Esto a su vez entra en tensión con las disposiciones normativas que habilitan el desarrollo de la docencia y la investigación al otorgar márgenes de acción y elección en sus espacios locales.

Otra tensión entre el marco normativo amplio y los mecanismos de evaluación del trabajo académico se refiere al carácter voluntario de las instancias de formación en docencia que ofrece la universidad y su obligatoriedad al momento de la evaluación para la calificación académica. Así lo expresa un profesor del área de Ciencias Sociales y Humanidades.

“La política de la universidad no es tan clara (...) cuando yo llegué, cuando me pidieron que lo hiciera (diplomado), me dijeron que era voluntario (...) No obstante, al momento de la evaluación dije: “menos mal que yo tomé el diplomado”, pero aquí los colegas que no lo tomaron, fueron mal evaluados y eso generó esa ambigüedad en la normativa” (6A)

La evaluación para la calificación académica igualmente pondera que en la medida en que el profesorado avanza en su trayectoria aumentan los requisitos de investigación. Sin embargo, la activación de este lineamiento como habilitación o restricción depende de la respuesta reflexiva agencial del profesorado.

Otra restricción para la vinculación armónica entre la docencia y la investigación es la división del cuerpo académico entre aquellos que realizan principalmente investigación, y que evidencian un mayor avance en sus jerarquías académicas y quienes se encuentran dedicados

de forma exclusiva a la docencia de pregrado y que en su mayoría se encuentran contratados en modalidad *part-time*.

“(…) las contrataciones de algunas facultades, todos con grado de doctor, como asociados, titulares, con muy poca dedicación a la docencia porque tienen a otros profesores por horas en el pregrado, cuando el pregrado debiera ser absolutamente fortalecido, y estar al nivel también, de la investigación” (10A)

De igual modo, la universidad ha dispuesto una estrategia de incentivos para la docencia y la investigación que actúa como restricción para el desarrollo equilibrado entre ambas. Toda vez que, los incentivos destinados a la docencia son menores en comparación con los establecidos para la investigación generando tensión entre ambas y ubicando a la docencia como una actividad secundaria opacada por el mayor fomento a la investigación.

“La universidad tiene una política de incentivos a la investigación y a la excelencia docente y tú tienes que decidir optar si participas en uno u en otro (...) eso da cuenta de que hay una tensión allí no resuelta. El incentivo de la investigación es infinitamente mayor que el incentivo a la docencia es un sueldo más (se refiere a que el incentivo de investigación equivale a una remuneración mensual adicional)” (4A)

En definitiva, el marco normativo de esta universidad habilita el trabajo académico a través del desarrollo de las actividades de docencia, investigación, gestión y vinculación con el medio estableciendo que el profesorado debe realizar dos de estas actividades, siendo la docencia la única de carácter obligatorio. Pese a ello, la agencia académica del profesorado se ve tensionada debido a la inconsistencia entre este marco normativo amplio y los mecanismos dispuestos para la evaluación del trabajo académico. Mientras el primero habilita el ejercicio agencial, los segundos la restringen, al exigir la investigación, pese a su carácter opcional, como condición de avance en la carrera académica. A lo anterior se suma, por un lado, la división del cuerpo académico orientado principalmente a la investigación y el profesorado dedicado exclusivamente a la docencia de pregrado. Por otro lado, el establecimiento de incentivos dispares entre ambas actividades favorece la investigación en desmedro de la docencia.

El marco normativo amplio de esta universidad no establece de forma explícita una vinculación entre la docencia y la investigación, en su lugar, existen estrategias que fomentan el desarrollo separado, lo que ratifica dos aspectos indicados en el primer capítulo. En primer lugar, la inexistencia de una estrategia que fomente de forma explícita el vínculo entre ambas actividades. Y, en segundo lugar, que su desarrollo por separado beneficia y pone de relieve a la investigación, aun cuando en esta universidad en particular, su desarrollo sea opcional.

En cuanto a la investigación, ocho de los doce profesores/as de la universidad declaran que las directrices institucionales priorizan la investigación por sobre la docencia. Un ejemplo de ello es el sistema de recompensas centrado en el fomento de la investigación mientras la docencia es identificada como una actividad necesaria e inevitable.

“La investigación es más importante, la docencia es vista como algo muy importante, algo necesario e inevitable. No obstante, todo el discurso de la universidad y todos sus indicadores de estímulo y el dialogo de pares entre los colegas es la investigación. Nos valoran más por los *papers* que escribimos, por los proyectos que nos adjudicamos y si nos ganamos un FONDECYT, todos nos

felicitan, si hacemos un buen curso, nadie te dice nada, no tiene el impacto y eso da cuenta de una política, pero también de una cosmovisión del mundo académico, con respecto a cuál es el rol que tiene el académico en la universidad y es coherente con la idea de que la universidad está hecha para generar conocimiento, pero parece que no está muy consciente de que también está hecha para comunicarlo y eso hace la docencia” (6A)

Un profesor de Ciencias de la Salud señala que para entender la investigación como prioridad institucional hay que ubicarla como parte de los mecanismos de financiamiento que tienen hoy actualmente las universidades:

“Yo creo que tiende a ser la investigación (...) si yo ubicó la Universidad ahora en el contexto de la educación universitaria nacional e internacional, ahí hay un giro en esa dimensión, sin abandonar la otra, el peso pasa a ser la investigación porque eso nos sitúa en todo el tema de los rankings de las universidades, los puntajes, los dineros que ingresan por pertenecer a ese ranking. Entonces, ahí la investigación pasa a ser relevante no sólo por el tema de patentes, sino que por la producción de publicación en las revistas que tienen determinado estándares de impacto (...) entonces la investigación forma parte del mercado, forma parte de la producción de negocio, de modelos de negocio, porque eso genera ingresos para la propia Universidad e ingreso para el propio académico a propósito de incentivo” (7A)

Esta priorización institucional se materializa en una política de investigación que habilita y restringe el ejercicio agencial del profesorado, en la medida que moldea las situaciones en la que éstos actúan. Por un lado, habilita el desarrollo de la agenda de investigación del profesorado que la define como su preocupación fundamental fortaleciendo su sentido de agencia, en la medida que se materializa en cursos de acción que le otorga autonomía y libertad en su trabajo académico para influir y tomar sus propias decisiones. Mientras que, restringe las posibilidades de vinculación con la docencia en aquellos cuya preocupación fundamental es el desarrollo articulado entre la docencia y la investigación, ya que tensiona esta relación al privilegiar una (investigación) en desmedro de la otra (docencia).

“La investigación te da más prestigio, te da más reconocimiento e incluso te da más autonomía. Tú, con un proyecto adjudicado, puedes negociar tiempos e incluso hay colegas que pueden decir: “yo me voy de la universidad si no me tratan bien”, si eres un docente no puedes decir eso, es decir, creo que es un tema mundial de que la investigación es una herramienta de prestigio y autonomía comparado con la docencia. Y claro, esto no es una cosmovisión que tienen los docentes porque sí, sino que los indicadores y las evidencia así lo demuestran” (6A)

De igual modo, el carácter opcional de la investigación que deja su desarrollo a disposición de los espacios locales, las culturas disciplinares, los estilos de liderazgos, y los énfasis y prioridades que se establezcan al interior de estos, actúa como restricción al generar disparidad entre las distintas disciplinas o áreas de conocimiento.

En cuanto a los factores que habilitan el desarrollo de la investigación, la universidad ha dispuesto de una estrategia orientada al fomento de la investigación que actúa como habilitación para su desarrollo. Esta estrategia está compuesta por incentivos, soporte técnico para la postulación a financiamiento externo y publicaciones, además, de un fondo concursable interno que, en teoría, se espera, facilite la adjudicación posterior de fondos competitivos externos.

El profesorado reconoce el otorgamiento de incentivos económicos como el principal factor que habilita el desarrollo de la investigación. Sin embargo, para optar a los incentivos monetarios, el profesorado debe inscribirse y contar previamente con una publicación lo que restringe la agencia de aquellos académicos que tienen un desarrollo investigativo incipiente (Vähäsantanen et al. 2019, 2020). Esto debilita su sentido de agencia y hace aumentar la brecha con aquellos que cuentan con una trayectoria investigativa demostrable.

El segundo apoyo central consiste en brindar acompañamiento en la elaboración y postulación a proyectos de investigación con financiamiento externo. Este acompañamiento habilita la agenda de investigación del profesorado y fortalece su sentido de agencia.

“La universidad te apoya bastante en la postulación a los proyectos FONDECYT regulares⁹ que son la base de lo que es el financiamiento a la investigación dura, las políticas de la universidad tienen un sello marcado, precisamente, por el estímulo y el acompañamiento al desarrollo de los académicos en cuanto investigadores, es una política muy muy sistemática de apoyo y de acompañamiento a los proyectos, a las iniciativas de investigación que nosotros desarrollamos” (1A)

El tercer apoyo que contempla la política de investigación corresponde a la postulación a proyectos con financiamiento interno. Esta iniciativa de menor envergadura y alcance en relación con los fondos externos de investigación tiene como propósito apoyar la agencia de aquellos profesores y profesoras que se inician en la investigación proporcionándoles soporte para la continuidad de su trabajo investigativo, y de esta manera, fortalecer capacidades para la adjudicación de fondos externos. Sin embargo, esta iniciativa también ha actuado como restricción para el desarrollo investigativo dado que en la práctica ha facilitado la segmentación del cuerpo académico, al no cumplir con su propósito inicial que fue actuar como puente para la posterior adjudicación de fondos externos. Lo anterior ha debilitado el sentido de agencia del profesorado que no ha logrado materializar este trayecto.

“El lineamiento tiene que ver con fomentar una investigación con fondos internos (...) los recursos que se dan son bastante pocos, es como para contratar a un ayudante y poder levantar una investigación y participar al otro año en un proyecto FONDECYT y te lo puedas ganar, esa es como la lógica, pero los investigadores no pasan de un proyecto interno a ganarse fondos externos (...) los investigadores de los proyectos internos son como un tipo de investigador de la división B en el fútbol, y los investigadores con fondos externos estamos en la liga A. Y los profesores que ganan fondos internos, se quedan siempre ahí porque nunca pasan a postular hacia el otro lado. Entonces, la política de la universidad no ha sido efectiva” (4A)

En definitiva, el sistema de incentivos a la investigación constituye la principal habilitación para su desarrollo. Sin embargo, esta estrategia tiende a beneficiar la agencia académica de un restringido grupo de profesores/as con competencias investigativas demostrables. A la vez que, excluye a gran parte del profesorado de esta universidad dedicado principalmente a la docencia y con un desarrollo investigativo incipiente.

⁹ Los Proyectos FONDECYT Regular son una línea de financiamiento para la investigación de base científico-tecnológica individual de excelencia, orientada a la producción de nuevo conocimiento en todas las áreas. Estos proyectos se seleccionan según la calidad del proyecto y el mérito de los postulantes, y contemplan la postulación a través de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

Dado el desigual desarrollo en investigación concentrado en algunas disciplinas, en esta universidad y en las universidades chilenas en general, resulta insuficiente el sistema de recompensas que proviene de entornos intensivos en investigación, debido a que no se hace cargo de las limitantes de base de aquel profesorado que ingresó a la universidad principalmente para desarrollar labores de docencia y que en el camino se ha visto interpelado por mostrar resultados de investigación. Para este grupo mayoritario no existen iniciativas institucionales que se hagan cargo de esta brecha proveniente de la falta de experticia investigativa. Esta limitación debilita su sentido de agencia del profesorado (Vähäsantanen et al. 2019, 2020) y segmenta el cuerpo académico.

En cuanto a los factores institucionales que restringen la investigación, al interior de la universidad existe un desarrollo dispar en las distintas facultades, lo que genera segmentación entre estas. Además, la evaluación de la investigación está basada en parámetros provenientes de las ciencias exactas que no consideran otros requerimientos disciplinares particulares para su desarrollo.

“(…) dentro de la misma Universidad, existan facultades de primera y de segunda porque, por ejemplo, la Facultad de (..) por ejemplo, son publicadores. La Facultad de Ciencias de la Salud no, porque tiene que investigar con personas, tiene que hacer investigación clínica y ahí es donde topamos, cómo llegamos a establecer investigación clínica si necesitamos de todo, toda la institucionalidad mayor a la nuestra para poder desarrollarla” (10A)

Por otra parte, los apoyos institucionales dispuestos para el fomento de la investigación resultan insuficientes para gran parte del cuerpo académico, ya que están orientados al profesorado cuyas condiciones de entrada (grado doctoral) garantizan la instalación de capacidades investigativas (aun cuando éstas sean incipientes) lo que se distancia de la realidad. En esta universidad, un número importante no cuenta con estudios doctorales ni realiza investigación sistemática. Su ingreso estuvo supeditado al desarrollo de la docencia de pregrado porque el posgrado era prácticamente inexistente, previo a las actuales exigencias de investigación. Para aquel entonces, ésta era desarrollada principalmente por un grupo acotado de investigadores provenientes de las ciencias exactas. Es por ello que surge como restricción la falta de apoyo en la formación de capacidades investigativas del profesorado que permita disminuir la brecha en esta materia. Uno de los posibles riesgos de no hacerlo sería aumentar la segmentación del cuerpo académico entre quienes investigan y quienes no lo hacen.

La falta de formación en investigación también se extrapola a la falta de apoyos concretos para la realización de estudios doctorales dirigidos a quienes ingresaron a la universidad antes de la exigencia de este grado como requisito de entrada a la academia.

Otra restricción de la política de investigación es la tensión que surge entre el fomento de la investigación asociativa y los incentivos individuales. Este requerimiento entra en tensión con la estrategia de incentivos, ya que, por un lado, se promueve el trabajo colectivo y por otro, se establece un estímulo de carácter individual que propicia la competitividad en la investigación.

A pesar de que la política ha facilitado el desarrollo de la agenda de investigación del profesorado y ha permitido su consolidación, los criterios utilizados para evaluar los productos de investigación actúan como restricción para la agencia académica en algunas facultades, ya

que están basados en criterios performativos, extrapolados principalmente desde las ciencias exactas y estandarizados, sin tener en cuenta las particularidades disciplinares. Esta restricción es enfrentada por aquel profesorado cuya posición de poder y capacidad de influir en la toma de decisiones ha fortalecido su sentido de agencia y ha propiciado manifestaciones agenciales colectivas.

“(…) hay realidades distintas en la universidad de acuerdo con las facultades (…) yo (cargo de alta dirección en Facultad) he estado peleando que se incorporen otras indexaciones, pero también que se valore el libro como una manera en la que los investigadores de Humanidades y Ciencias Sociales producimos saberes. Creo que eso desvaloriza el trabajo y a mí esa política no me gusta mucho porque está más orientada a las Ciencias Exactas. Las revistas, por ejemplo, donde publicamos en Humanidades, que no tienen los niveles de WOS Q1, que normalmente están calificadas de otra manera, reciben un incentivo infinitamente inferior. Hay una gran disparidad en la manera en que se incentiva la investigación en la universidad (…) esa política ha tendido a la homogenización por la vía de las Ciencias Exactas y no al reconocimiento de la diversidad de disciplinas que tiene la universidad” (4A)

En este mismo sentido los criterios para evaluar la productividad científica en el nivel de postgrado responden a las políticas nacionales de rendición de cuentas y garantías de calidad lo que actúa como restricción para el desarrollo de la investigación en la agencia académica.

En definitiva, la política de investigación a través de sus dispositivos de apoyo e incentivos ha permitido un incremento sistemático en el desarrollo de la investigación, lo que se ve reflejado en la obtención de la máxima acreditación institucional en este ámbito. Sin embargo, presenta restricciones al no tenerse en cuenta la coexistencia de distintas manifestaciones agenciales, sus distinciones disciplinarias ni los apoyos específicos que les permitan llevar a cabo sus proyectos académicos vitales.

En cuanto a la docencia, ninguno de los profesores de esta universidad reconoce la docencia como prioridad institucional. En su lugar, la identifican como una actividad ineludible, pero supeditada al desarrollo de la investigación. Su menor reconocimiento provoca tensión entre ambas actividades.

“(…) yo creo que la universidad tiene una tensión instalada en su corazón y es que a pesar de que la docencia es lo más relevante que se hace en la universidad o debería ser lo más relevante, no tiene el mismo nivel de reconocimiento e incentivos que la investigación” (4A)

Por su parte, el desarrollo de la docencia estaría confinado al espacio de lo privado.

“Si se trata de la condecoración, lo más importante es investigación, creo que en ese sentido es más importante. ¿Por qué? Porque tiene más estrellas, porque se ve más. Ahora, cuál es más importante para sostenerla en la práctica, cuando tienes una universidad con 23.000 alumnos de pregrado, la labor docente es la que la sostiene, entonces, esa es la realidad. Nosotros somos una universidad muy grande a nivel de pregrado, alumnos de posgrado tenemos muy poquito... creo que hay una cierta invisibilización del trabajo docente” (3A)

Lo anterior, podría llevar a considerar la docencia como una carga o un castigo.

“Hay en la universidad una tensión no resuelta entre la docencia y la investigación que dice relación con esta idea de que, por un lado, si tú no tienes un proyecto de investigación como que es un castigo

hacer una cantidad de horas de clases, que hay investigadores asociados que solo hacen investigación y otros que tenemos que hacer de todo, entonces, es súper dispar” (4A)

La Universidad cuenta con una política de docencia que define y orienta su desarrollo alineado a los requerimientos nacionales y que se materializa en un conjunto de estrategias de formación, mejoramiento y evaluación.

“Tengo la percepción más bien positiva de que la Universidad invierte mucho en el acompañamiento y en el desarrollo de una docencia que esté, en definitiva, vinculada con los requerimientos que plantea el país, tanto para el campo de las ciencias básicas como para el campo de las Humanidades, las Ciencias Sociales y afines” (1A)

La docencia como actividad irrenunciable pero secundaria entra en tensión con la investigación dado el reconocimiento y las actuales exigencias por un mayor desarrollo de esta última. El profesorado de esta universidad reconoce mayores restricciones que habilitaciones para el desarrollo de la docencia. Esto es coherente con lo presentado en los capítulos anteriores que dan cuenta de que las prioridades institucionales han relegado a la docencia a un segundo plano.

No obstante, lo anterior, la universidad ha dispuesto de iniciativas voluntarias para la formación en docencia ofrecidas al profesorado que ingresa a la universidad. Aún cuando solo se reconoce habilitación de los fondos concursables que buscan generar prácticas innovadoras en el aula asociadas a incentivos.

“(…) además de desarrollar algunas actividades que tienen que ver con mejorar la innovación en el aula, que son todos estos proyectos (…) también tienen que ver con la política de fortalecimiento de la docencia y de evaluación de la docencia, en la medida que tú realizas estos proyectos e innovas en el aula, tienen incentivos de la universidad que te permiten mejorar tu salario, pero además eso redonda en un mejoramiento en tu desempeño como profesor” (4A)

Los fondos concursables en innovación en docencia son ampliamente reconocidos y valorados por el profesorado, pero solo dos profesoras de Ciencias de la Salud han participado de estos, lo cual puede deberse a que los estímulos asociados a docencia son significativamente menores en relación con la investigación, y que además esta iniciativa no se alinea a las preocupaciones fundamentales del profesorado, donde ninguno de ellos reconoció a la docencia como su prioridad.

La universidad dispone de una iniciativa de formación docente que es llevada a cabo por una unidad central que tiene a cargo una oferta permanente de formación que incluye un diplomado en docencia universitaria de amplia convocatoria dirigido al profesorado que ingresa a la universidad. Esta formación busca nivelar las competencias de entrada en coherencia con el modelo educativo institucional. Además, dispone de un conjunto de cursos o talleres genéricos que buscan atender necesidades de formación del profesorado y también disminuir brechas detectadas en situaciones de contingencia. Si bien este programa es ampliamente valorado por el profesorado, sólo cinco de los doce lo han cursado, esto puede deberse a su carácter voluntario.

De igual modo, la libertad de cátedra es reconocida como una limitación para el mejoramiento o innovación de la docencia.

“En la universidad existe lo que se llama libertad de cátedra, por lo tanto, si yo voy y sugiero usar x metodología para el desarrollo de una actividad, el docente podría decirme “¿sabes qué? existe libertad de cátedra, por lo tanto, tú no me puedes delinear mi trabajo”. Y ahí se complejiza, en el fondo, el tema porque mantenemos asignatura absolutamente plana y otras que están, así como innovadas absolutamente” (10A)

Así como las instancias de formación habilitan el desarrollo de la docencia también se han implementado iniciativas que la han restringido. Estas más bien han buscado el control en lugar de su fortalecimiento como ha ocurrido en situaciones de contingencia como fue la pandemia de COVID-19.

“La universidad este último año, producto de la pandemia, ha pasado de planificar todo lo cual ha generado, al menos a mí, una noción de sin sentido. Planifico un conjunto de clases, para un contexto que es altamente dinámico... creo que es más agotador, menos pertinente (...) tengo la impresión de que nos estamos esclavizando más...” (6A)

Los mecanismos de evaluación de la docencia son considerados una restricción para su desarrollo. Si bien, la universidad dispone de dos instrumentos para estos fines: la encuesta de evaluación de la docencia realizada por el estudiantado y la evaluación que realiza el superior a cargo. Es considerado por el profesorado el aspecto que mayormente restringe el desarrollo de la docencia por varias razones. En primer lugar, porque está centrada en su cumplimiento a través del control de ciertos productos (la cantidad de horas de docencia directa o la planificación como dispositivo de control) y la opinión del estudiantado como único actor del proceso.

La evaluación estudiantil también presenta limitaciones que restringen su uso para el mejoramiento de la docencia, por un lado, está sujeta al porcentaje de respuesta estudiantil, y por otro, no refleja la realidad de las distintas secciones que tiene un curso.

En definitiva, el profesorado reconoce que no existen mecanismos orientados a evaluar la calidad de la docencia, su efectividad o en cómo ésta impacta en el aprendizaje.

“No tenemos una evaluación (...) el académico puede (...) que se maneje en aula invertida, metodología de aprendizaje activo, excelente versus otro que hace clase magistral aburriendo y los estudiantes están todos durmiendo o van dos o tres a clase, pero yo no tengo como hacer la evaluación sobre calidad (...) y ahí tenemos profesores perpetuos, que hacen lo mismo y replican las mismas clases de hace 10 años atrás (...) (y habría que decirles) “¿Sabes qué? Mira, tus estudiantes dicen tal cosa”. Yo siento que hay que avanzar hacia allá, pero, desde lo central no hay ningún lineamiento” (10A)

La evaluación de la docencia centrada en parámetros cuantitativos sin tener en cuenta el contexto en el que se realiza también actúa como una restricción.

“La aplicación de la evaluación de la docencia es todavía muy numérica, por ejemplo, a mí me llegó mi informe de evaluación, dice: “realiza más del promedio de clases que un profesor normal, pero en cursos muy pequeños”. Tú dices ese “pero” está mal puesto porque, en realidad, ¿por qué tengo cursos más pequeños? Porque hago clases en el posgrado, en el posgrado uno tiene 6 a 8 estudiantes. Ellos no miran que deberían valorizarse de una manera distinta porque para poder hacer clases en el posgrado, uno tiene que haber cumplido una serie de normativas, de requerimientos, de puntaje” (4A)

De igual modo, se reconoce que no existe una retroalimentación respecto a los resultados de la evaluación que se realiza.

“Pero de la política institucional, creo que hay una falla en el proceso de retroalimentación que se nos dan a nosotros, en la evaluación que se hace año a año (...) uno hace el informe de lo que en realidad cumplió y, a partir de eso, te llega un resultado, pero es un resultado numérico. Entonces, en docencia de 0 a 4, siempre me llega 4, pero yo no sé por qué es 4” (12A)

El profesorado, igualmente reconoce que la inversión de tiempo destinado a la preparación de la docencia no está ponderada dentro del trabajo académico, lo que debilita su sentido de agencia del profesorado y aumenta la sensación de agobio.

“Es difícil para medir y ponderar los tiempos de dedicación (...) los parámetros de evaluación no se ajustan a veces a los niveles de esfuerzo que rompen el parámetro del tiempo formal a la docencia y eso genera la sensación de sobrecarga” (6A)

En síntesis, los lineamientos institucionales para el desarrollo de la docencia incluyen mecanismos para la formación, mejoramiento y evaluación de la docencia. Sin embargo, solo las iniciativas orientadas al mejoramiento a través de fondos concursables son reconocidas como habilitaciones para su desarrollo. Por su parte, el carácter genérico y voluntario de la formación, así como, los mecanismos de evaluación centrados en el control y la rendición de cuentas pero que no abordan su calidad son reconocidos como restricciones para su desarrollo.

3.1.2 Factores socioculturales (de facultad, departamental o de escuela)

Como se señaló en el capítulo 2, las formas cómo se organiza la docencia y la investigación al interior de las facultades, departamentos o escuelas presentan variaciones y características particulares mediadas por las tradiciones disciplinarias o profesionales, la colegialidad, los estilos de liderazgo y los patrones de comunicación (Englund et al. 2018; Lee 2007; Leibowitz et al. 2015; Mathieson 2011).

En Ciencias Sociales y Humanidades tanto la docencia como la investigación son consideradas actividades irrenunciables en el trabajo académico, pese a que existen pocos indicios de vinculación entre ambas actividades en pregrado, con mayores posibilidades en el posgrado. En tanto, el escenario en Ciencias de la Salud es completamente distinto al anterior, con énfasis en la docencia de pregrado, inexistencia de posgrado y un desarrollo voluntario de la investigación. En Ciencias Básicas e Ingeniería, la docencia y la investigación se desarrollan por separado, existiendo una marcada división del trabajo académico.

Ciencias Sociales y Humanidades

Ciencias Sociales y Humanidades, agrupa al profesorado que pertenece a una misma facultad, que integran un departamento, una escuela, ambos con docencia de pre y posgrado y un instituto de investigación que imparte solo programas de posgrado. Estas unidades académicas se destacan dentro de la facultad por presentar un desarrollo sostenido e intensivo en investigación con proyectos de financiamiento externo y publicaciones en corriente principal.

“(…) no voy a pecar en ningún caso de modestia, el departamento de (…) tiene muy buenos indicadores, a nivel de facultad por lo menos, quizás, en términos de universidad no estamos en la liga mayor, en la liga superior, pero si estamos participando fuertemente en las actividades de investigación y a nivel de la facultad, yo creo que estamos bastante por delante del resto de las unidades académicas en ese sentido” (1A)

El profesorado de esta facultad posee la titularidad, correspondiente a la más alta jerarquía académica otorgada por la universidad, a excepción de una profesora que tiene actualmente la jerarquía de asociada. En promedio tienen una experiencia académica que se ubica en el rango de 20 a 30 años, salvo un profesor que tiene una trayectoria académica cercana a 40 años y que está próximo al retiro.

Cuadro 3.3 Factores socioculturales en Ciencias Sociales y Humanidades

CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	
El desarrollo de la docencia y la investigación como actividades ineludibles	
Habilitaciones	Restricciones
-Clima organizacional basado en la confianza y la colaboración entre pares -La evaluación del trabajo académico con pertinencia disciplinar -Estilo de liderazgo que concilie los intereses y potencialidades del profesorado	-Agobio y sobrecarga académica -Desalineamiento entre las demandas centrales y locales -Desarrollo dispar del posgrado -Aplicación de la normativa como medida de control -Planta académica limitada
La Docencia como una actividad necesaria e inevitable	
Habilitaciones	Restricciones
-Reconocimiento de los proyectos de innovación en docencia en la evaluación académica -Apoyos locales para abordar contingencias en la docencia -Instancias colegiadas para la solución de problemas en docencia	-Inexistencia de soportes locales que apoyen el desarrollo de la docencia disciplinar
La investigación local basada en los intereses del profesorado y los incentivos institucionales	
Habilitaciones	Restricciones
-Asignación de tiempos para la investigación -Incentivos a la publicación del estudiante de posgrado	-La facultad orientada a velar por la docencia de pregrado -Desarrollo de la investigación fuera del tiempo laboral

Fuente: elaboración propia.

La totalidad del profesorado asumen como parte inherente del trabajo académico la realización de las cuatro áreas o funciones: docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión académica. Y reconocen que al interior de sus unidades académicas tanto la docencia como la investigación tienen la misma relevancia.

“(…) como política del departamento, no hay una prevalencia de una respecto de la otra, y eso a mi juicio, es claro, es bastante categórico (…) En el departamento, siempre ha habido como una buena colaboración, quizás no siempre se ha hecho bien, pero siempre ha habido una buena disposición a involucrarse en las diferentes áreas del quehacer que te exige la universidad” (1A)

Hay profesores que reconocen ciertas preferencias individuales como la docencia de posgrado y la investigación por sobre la docencia de pregrado en la etapa de la trayectoria académica en la que se encuentran.

“Los académicos senior, que es la categoría en la que estoy yo a estas alturas de la vida, tendemos a privilegiar la investigación por una parte y la docencia de posgrado, maestría y doctorado, y

tendemos a distanciarnos de la docencia en pregrado. Y es probable que ahí sí, en esa jerarquía, haya algún grado de tensión respecto de desempeñarnos o desenvolvernos también en la docencia de pregrado, respecto a la docencia de posgrado y en la investigación” (1A)

Al interior de la facultad existen unidades académicas que presentan un mayor desarrollo en docencia que en investigación y viceversa. Esto genera una segmentación entre ellas, donde las que se ubican en las primeras posiciones son aquellas que realizan una mayor actividad investigativa respaldada por un mayor reconocimiento y prestigio de la investigación a nivel central. No obstante, pese a que puede existir un desbalance entre ambas actividades al interior de las unidades académicas de esta facultad, todas las unidades realizan docencia e investigación.

La docencia y la investigación son consideradas actividades ineludibles, por tanto, existe la convicción que ambas deben realizarse como partes del trabajo académico. Aun cuando en la práctica ambas se desarrollen por separado, sin que esto sea considerado un problema o dificultad. El profesorado en su mayoría asume como condición estructural esta división y justifica que en el postgrado la vinculación entre ambas actividades se da de forma natural.

El profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades reconoce algunos factores locales que habilitan el desarrollo de la docencia y la investigación, aunque no necesariamente este se lleve a cabo de forma conjunta. Entre estas habilitaciones se encuentra la existencia de un clima organizacional basado en la confianza y la colaboración, la existencia de un estilo de liderazgo que concilie los intereses y potencialidades del profesorado y la evaluación del trabajo académico con pertinencia disciplinar.

En primer lugar, la existencia de un clima departamental basado en la confianza y la colaboración entre pares potenciado por la gestión directiva fortalece el desarrollo de la docencia y la investigación.

“Ahí lo que lo facilita y por experiencia propia, es cuando hay un buen clima laboral, cuando hay un clima de diálogo, de comprensión y de colaboración” (6A)

En segundo lugar, el profesorado reconoce el papel clave que juega el estilo de liderazgo de quien dirige la unidad académica en el desarrollo de la docencia y la investigación, pudiendo potenciarla o limitarla dependiendo de su gestión. El director o directora de departamento sería el responsable de conciliar los intereses y potencialidades de los académicos con los requerimientos y necesidades de la unidad resguardando que ambas actividades dialoguen en lugar de ser atendidas de forma separada o antagónica.

“La docencia y la investigación fluyen de una manera mucho más propositiva y proactiva cuando hay una gestión directiva que las haga dialogar y no vea que son dos cosas aparte y las ponga en una relación dicotómica” (6A)

En tercer lugar, otro factor local que habilita en el desarrollo de la docencia y la investigación es contar con instrumentos de evaluación del trabajo académico con pertinencia disciplinar que actúan como habilitación para el ejercicio de la agencia académica.

“El (nombre del instituto) también tiene su propio manual para la evaluación de calificación de académicos que está como a nivel de la jerarquización y de la carrera académica, nosotros no nos regimos por el mismo manual de la Facultad porque tenemos la pertinencia disciplinaria (...) Tenemos un instrumento propio que sigue y asigna puntaje” (3A)

Además, esta facultad en particular se encuentra en proceso de actualización de los instrumentos de evaluación para que reconozcan las distintas trayectorias académicas, ponderen la docencia y la investigación en relación con cada jerarquía y cuenten con parámetros de evaluación claramente establecidos. Este proceso constituye una habilitación para el desarrollo académico que fortalece el ejercicio de una agencia relacional (Vähäsantanen 2015) basada en la negociación y el trabajo colectivo para la consecución de objetivos.

“Lo que nosotros estamos haciendo en la facultad porque estamos en un período de adecuación del manual de evaluación del desempeño académico es poder distinguir la docencia, respetando los tipos de docencia que nosotros hacemos, pero también respetando las características de la unidad (...) estamos tratando de lidiar con eso porque ahora sí tenemos una posibilidad de adecuar nuestra realidad a las orientaciones generales de la universidad, bajar eso a la realidad de la facultad (...) hemos estado trabajando en el manual para lograr generar una política que posibilite valorizar la docencia, valorizar la investigación por jerarquías” (4A)

Por su parte, el profesorado sugiere que los criterios de evaluación también deberían incorporar tiempos diferenciados para el desarrollo de la docencia y la investigación.

“(...) los tiempos de la investigación no son tan sincrónicos como los tiempos de la docencia. Entonces, requieren criterios en ese sentido evaluativos que son distintos” (1A)

Los factores que habilitan el desarrollo de la docencia y la investigación en esta área de conocimiento buscan fortalecer la organización y cultura departamental y de facultad a través del fomento de un clima basado en la confianza y la colaboración entre pares, la evaluación del trabajo académico con pertinencia disciplinar y el liderazgo que concilie los intereses y potencialidades del profesorado.

En contraste, la facultad operacionaliza los lineamientos generales emanados de las políticas de investigación y docencia que propenden a sus desarrollos por vías paralelas y separadas, sin una articulación explícita, lo que podría tensionar su potencial vínculo. En la práctica, la docencia, siendo una actividad necesaria e ineludible, se ve eclipsada por el reconocimiento público del que goza la investigación. En paralelo, esta última se desarrolla en torno a los intereses académicos personales propiciados por la política institucional de recompensas, lo que fortalece el sentido de agencia, aun cuando esto implique una mayor demanda de tiempo y trabajo.

La idea de que la docencia y la investigación son actividades irrenunciables al interior de las unidades académicas de esta facultad es ampliamente legitimada por los profesores y profesoras que participan en este estudio, habilitando su trabajo académico y fortaleciendo su sentido de agencia académica. No obstante, el desbalance en la organización entre ambas, además de las otras actividades como la vinculación con el medio y la gestión académica termina generando la sensación de agobio y sobrecarga que debilita su agencia académica y pone en juego la vida personal.

El profesorado advierte que al no estar calibrado ni diferenciado el tiempo de realización de cada una de las actividades del quehacer académico, la investigación termina siendo realizada fuera de la jornada laboral.

“(…) casi toda la investigación uno la tiene que hacer en el tiempo que tiene para recuperar su vida. El descanso, el fin de semana, las vacaciones... y creo que eso no es positivo” (4A)

Un segundo factor que restringe el desarrollo de la docencia y la investigación es el desalineamiento entre las demandas centrales y locales. El profesorado plantea que mientras los lineamientos centrales se orientan al desarrollo de la investigación, la facultad prioriza el desarrollo de la docencia, desde el punto de vista de la interacción con el estudiantado, no existiendo instancias de coordinación entre ambas, lo que obliga a asumir una actitud de negociación constante.

Otro factor limitante es la inexistencia de posgrado en algunas unidades académicas de la facultad, que están centradas únicamente en la docencia de pregrado, lo que debilita el sentido de agencia académica.

“Hay otras unidades de la facultad donde es más importante la docencia porque no tienen posgrado y no tienen dónde incorporarse y eso es super triste porque tampoco hay un incentivo a que esos profesores investiguen más y los profesores que investiguen más no tiene programas donde desarrollar la docencia de sus áreas de investigación, (...) son unidades que tienen esa tensión” (4A)

Por su parte, la pérdida de confianza al interior de una unidad académica provoca la aplicación de la normativa como medida de control restringiendo el desarrollo de la docencia y la investigación lo que debilita el ejercicio agencial del profesorado.

“¿Qué lo dificulta? Cuando se pierde la relación de confianza, lo que queda es la norma. Cuando se aplica la norma, lo legal, se pierde esos niveles de flexibilidad en el diálogo y, al final, estamos todos dedicando las horas de investigación que nos corresponden y no más que eso y haciendo las horas de docencia que nos corresponde y no más que eso (...) y eso perjudica el trabajo académico” (6A)

De igual modo, disponer de altos índices de productividad académica al interior de un departamento no es garantía de asignación de tiempos asociados a la investigación. En la práctica hay unidades académicas en las cuales no se cumple la directriz institucional debido a que se cuenta con una planta académica limitada.

En esta área del conocimiento la docencia es considerada una actividad irrenunciable, relegada en su mayoría a un segundo plano, eclipsada por la investigación. No obstante, dada la fuerte organización interna de esta facultad y sus unidades académicas, el profesorado reconoce factores que habilitan el desarrollo de la docencia y permiten solucionar a tiempo las contingencias que se presentan. A su vez, la única restricción identificada ha sido la inexistencia de soportes locales que habiliten el desarrollo de la docencia disciplinar.

Las unidades académicas pertenecientes a esta área de conocimientos han dispuesto de apoyo específico para contribuir al desarrollo e innovación de la docencia de pregrado de modo de complementar las iniciativas emanadas de la política central y superar las limitaciones que

pudiesen surgir en los espacios locales. Estos apoyos han actuado como habilitaciones para el desarrollo de la docencia.

Un factor que habilita el desarrollo de la docencia es el reconocimiento de los proyectos de innovación en docencia en la evaluación académica a través de su reconocimiento en el compromiso de desempeño individual.

“En el departamento se ha promovido mucho la participación en proyectos de innovación docente de los profesores para que generen innovación, se les reconoce eso en sus convenios de desempeño porque hay facultades donde eso no se puede reconocer en el convenio de desempeño, o sea, te lo ganaste, pero nadie te lo reconoce” (4A)

De igual modo, la facultad dispuso de apoyos locales para abordar las contingencias surgidas en la docencia de pregrado durante la pandemia de COVID-19. Estos soportes permitieron habilitan el ejercicio de la docencia de pregrado y nivelar las competencias del profesorado en este ámbito.

Otro factor que habilitó el desarrollo de la docencia fue contar con instancias colegiadas para abordar oportunamente los problemas o dificultades surgidas. Estas instancias actuaron como habilitaciones ampliamente valoradas por el profesorado fortaleciendo el ejercicio de una agencia relacional.

“Nosotros tenemos reuniones regulares, ya sea como consejo de departamento, con representación de estudiantes y de funcionarios, por lo tanto, incluso de profesores por hora (...) cuando se van presentando situaciones que, afecta el desempeño de la docencia, se tiende, a mi juicio, a establecer los criterios, las orientaciones o los llamados de atención, si es que es necesario, que permiten enmendar o corregir ese tipo de problema” (1A)

En esta área los factores locales que habilita la docencia buscan complementar las orientaciones centrales a través de la entrega de apoyos puntuales para la realización de la docencia en el contexto de la pandemia, el reconocimiento de los proyectos de innovaciones a la docencia en la calificación académica y la solución oportuna de contingencias a través de instancias colegiadas.

En cuanto a los factores que restringen el desarrollo de la docencia, el profesorado identificó como único factor que restringe el desarrollo de la docencia a la inexistencia de soportes locales que apoyen el desarrollo de la docencia disciplinar. Si bien, la facultad ha dispuesto de mecanismos de apoyo para facilitar la operacionalización de las iniciativas centrales en los espacios locales. Y al interior de la Facultad y sus unidades académicas existen cargos de gestión docente centrados en atender la relación con el estudiantado, no existen orientaciones ni soportes locales para el desarrollo de la docencia disciplinar, la cual actúa como una limitación para su desarrollo.

“En mi escuela no hay una directriz específica, o sea, hay un rol de subdirección de docencia, pero básicamente está más concentrado en el vínculo con el estudiante del pregrado (...) se reúne con los estudiantes, por nivel, acoge inquietudes (...) pero, así como de apoyo a la docencia, no. (6A)

La docencia se reconoce como una actividad ineludible. No obstante, al llevarse a cabo en el espacio de lo privado, poco se sabe de su desarrollo, no hay mecanismos que permitan conocer

como ésta efectivamente impacta el aprendizaje del estudiantado, más bien se ve eclipsada por la investigación que al ser una actividad de dominio público goza de toda la atención y reconocimiento.

Por su parte en Ciencias Sociales y Humanidades la investigación al interior de las unidades académicas se desarrolla en torno a los intereses del profesorado y está influenciada por la política central de incentivos, lo que fortalece el sentido de agencia del profesorado que la desarrolla como actividad prioritaria. De igual modo, se ha dispuesto de apoyos locales para contrarrestar algunas limitaciones institucionales.

Al interior de las unidades académicas de esta área de conocimientos se han establecido algunos apoyos locales orientados a contrarrestar obstáculos que limiten el desarrollo de la investigación cómo la asignación de tiempos para su realización y el otorgamiento de incentivos a la publicación dirigidos al estudiantado de postgrado.

Una de las unidades académicas ha establecido la asignación de tiempos para el desarrollo de la investigación aun cuando no se cuente con proyectos externos adjudicados. Esta medida habilita el desarrollo de las agendas investigativas y fortalece el sentido de agencia.

“Nunca quisimos, en el departamento, hacer una distinción odiosa entre el profesor que tenía proyecto un año y el que no había ganado proyecto porque nos parecía que eso no correspondía. Entonces, participamos de la idea de la no discriminación y que los profesores comprometan un mínimo de horas de investigación tengan o no tengan proyecto de investigación vigente, para que puedan dedicar alguna hora a investigar, aunque sea sin recursos o con recursos internos de la universidad” (4A)

De igual modo, debido a la imposibilidad de otorgar incentivos económicos al profesorado, ya que estos se destinan desde el nivel central, una medida ha sido el otorgamiento de incentivos económicos a la publicación desarrollada por el estudiantado de posgrado.

“Como departamento, no tenemos posibilidad nosotros de generar incentivo a la investigación (...) eso está prohibido internamente en la universidad, porque esos recursos son centralizados. Pero, lo que sí hemos hecho es incentivar la investigación de nuestros estudiantes de posgrado (...) hemos creado un sistema para que los estudiantes de posgrado que publican reciban un incentivo” (4A)

Los apoyos locales establecidos para el fomento a la investigación han habilitado su desarrollo toda vez que han sido dispuestos para contrarrestar las limitaciones establecidas a nivel central, lo cual da cuenta del fuerte sentido de agencia relacional en este espacio local.

Pese a que la investigación goza de un desarrollo amplio y en autonomía fomentada por incentivos centrales que fortalecen la agencia académica de aquellos que la desarrollan como actividad prioritaria, igualmente, se reconoce la existencia de algunos factores que restringen su desarrollo a nivel local.

La facultad cuenta con una dirección asociada a la investigación, que operacionaliza las directrices centrales, pero que no es reconocida como un ente promotor de la investigación local, más bien, se reconoce que la principal misión de la facultad es velar por la docencia de pregrado desde el punto de vista de cautelar la relación que se establece con el estudiantado.

De igual modo, el desarrollo de la investigación se ve limitada por la falta de tiempo disponible para su realización dentro de la jornada laboral, debido a la multiplicidad de las tareas académicas, y dado que la docencia ni las reuniones se pueden realizar fuera de la jornada laboral por su carácter obligatorio y colectivo, a diferencia de la investigación que es una actividad de carácter principalmente solitario.

“Uno hace investigación en su tiempo personal, yo creo que eso no es bueno, pero así funciona, o sea, como es un departamento pequeño, todos teníamos siempre cargo administrativo, representante en el comité de aquí, de allá, jefe de carrera, entonces, era imposible (...) y todos teníamos proyectos, entonces es imposible que tú puedas conciliar que todo eso pueda ir dentro de una jornada laboral particular” (4A)

El desarrollo de la investigación en esta área de conocimientos se lleva a cabo de acuerdo con los intereses del profesorado y en autonomía fortaleciendo su sentido de agencia. La facultad operacionaliza los lineamientos centrales, y está orientada principalmente a velar por el desarrollo de la docencia de pregrado. Pese a ello, algunas medidas locales provenientes de las unidades académicas en particular buscan contrarrestar las limitaciones institucionales como la asignación de tiempo, aun cuando su alcance limitado provoca que la investigación se desarrolle principalmente fuera de la jornada laboral.

Ciencias de la Salud

Esta área de conocimiento agrupa escuelas con una larga tradición de formación profesional de pregrado donde la investigación se asume como una actividad complementaria y prescindible, que presenta un desarrollo incipiente pero limitado por las tensiones locales.

El profesorado participante de este estudio, cuatro mujeres y un hombre, pertenecen a tres escuelas agrupadas en una facultad. Las profesoras poseen la jerarquía académica de asistente y una de ellas aún no se encuentra categorizada, con una experiencia académica que se ubica en el rango entre los 10 a 20 años. En tanto, el profesor, posee la jerarquía de asociado y una experiencia cercana a los 40 años. Ninguno posee el grado de doctor, las profesoras poseen magíster y dos se encuentran cursando estudios doctorales, mientras que el profesor posee título profesional sin grado académico. La totalidad de los profesores desarrollan docencia de pregrado e investigación. Esta última en distintos niveles de desarrollo y periodicidad, pero ninguno desarrolla una investigación intensiva.

Cuadro 3.4 Factores socioculturales en Ciencias de la Salud

CIENCIAS DE LA SALUD	
El imperativo de la docencia de pregrado	
Habilitaciones	Restricciones
Establecimiento de un órgano local encargado de impulsar el desarrollo de la docencia	-Planta docente limitada
La investigación en tela de juicio al interior de la escuela	
Habilitaciones	Restricciones
-Constitución de un comité de investigación -Incentivos locales complementarios para incrementar la investigación -Apoyo entre pares para el desarrollo de la escritura académica	-La tradición centrada en la formación profesional de pregrado tensiona la investigación -El carácter opcional de la investigación -La investigación solitaria y competitiva -Estilo de liderazgo como gatillador para la investigación -Desalineamiento entre las demandas centrales y locales -Inexistencia de posgrado

Fuente: elaboración propia.

La Facultad ha dispuesto de una serie de iniciativas locales destinadas a fortalecer la docencia y apoyar el incremento paulatino de la investigación. No obstante, como lo reconoce un profesor en la práctica el imperativo es la docencia de pregrado.

“El criterio la práctica manda y el criterio en la práctica dice “hay que hacer clases”. Para pensar estratégicamente la investigación, se requieren profesores jornada, entonces, es difícil... yo diría que, en la escuela, en la facultad hay interés por ambas, se hacen esfuerzos por ambas, se han logrado armar equipos por ambas, pero indudablemente la docencia siempre está pesando más, pesando mucho más” (7A)

La facultad, además de las iniciativas impulsadas a nivel central disponen de una oficina de educación en salud que ha permitido plantear una docencia como pertinencia local e impulsar una serie de iniciativas curriculares y pedagógicas para el mejoramiento e innovación de la formación académica del estudiantado. Estas iniciativas habilitan el ejercicio de la docencia y fortalecen el sentido de agencia del profesorado. Sin embargo, su instalación no ha estado exenta de complicaciones dado que se ha visto como restricción para la autonomía de las diferentes escuelas.

“Es una oficina reciente que ha tenido complicaciones como todo proceso que inicia y que ha sido recibido parcialmente por cada una de las escuelas porque rompe un poco la autonomía de la escuela, y ahí es donde se tensiona un poco el tema de la docencia” (10A)

El apoyo de esta oficina también se ve restringido ya que está sujeto a los intereses y requerimientos que puedan presentar el profesorado. Independientemente de su existencia, el contar con una planta docente limitada genera que el foco esté puesto en cubrir la demanda de la docencia en lugar de la calidad en su desarrollo.

Esta área de conocimientos tiene una larga tradición docente centrada en el desarrollo de la formación de pregrado, la cual es considerada el imperativo del trabajo académico. Esta tradición entra en tensión con la investigación, la cual es considerada una actividad de carácter opcional y prescindible, por tanto, su desarrollo es incipiente y dispar al interior de las escuelas. De ahí, que la facultad ha dispuesto un conjunto de apoyos específicos recientes para incrementar su desarrollo en coherencia con los lineamientos emanados de la política central.

Entre las medidas que se han adoptado está la instalación de un comité de investigación donde participan académicos/as de todas las unidades. Este comité está encargado de definir las líneas de investigación que priorizará la facultad, apoyar la postulación a proyectos, intercambiar experiencias y dinamizar el flujo de información con la unidad central. Este comité habilita el desarrollo de la investigación y contribuye a fortalecer el sentido de agencia relacional.

Otra medida dispuesta por la facultad ha sido el establecimiento de un mecanismo de incentivos económicos complementarios a la política central como una manera de incrementar el desarrollo de la investigación.

“Hace poco más de un mes, la facultad dispuso un recurso económico, ya de modo permanente, para generar también incentivos para la investigación interna de facultad” (7A)

Igualmente existe una instancia de apoyo al interior de una de las escuelas denominada taller de escritura académica que se ha establecido como un espacio de colaboración entre pares, que actúa como habilitación para el desarrollo de la investigación, fortaleciendo el sentido de agencia relacional. No obstante, este apoyo no es extensivo a las demás escuelas de la facultad.

Pese a los mecanismos locales de apoyo establecidos recientemente para el incremento de la investigación, su carácter opcional provoca una recepción restringida, dispar y de alcance limitado al interior de cada escuela.

Como se indicó, el área de Ciencias de la Salud reúne un conjunto de escuelas con una marcada tradición centrada en la formación profesional de pregrado, cuyo énfasis está en la docencia como actividad dominante. Por tanto, cualquier fomento a la investigación tensiona el clima organizacional interno. Lo que, sumado al carácter opcional de la investigación, deja al criterio discrecional de las direcciones de escuela las posibilidades de su realización o no, provocando una desalineación con las directrices centrales.

La tradición cultural en la formación profesional de pregrado al interior de las escuelas de salud restringe el desarrollo de la investigación y su intensidad depende de las posiciones de poder, legitimidad y las concepciones sobre la docencia y la investigación que tienen los distintos agentes. En este contexto, la investigación es considerada figurativamente ‘la intrusa’ que ha llegado para quedarse o el ‘distractor’ que la aleja de la tarea a la que auténticamente están llamados (que es la docencia). Esta tradición cultural genera un clima de tensión que pone en bandos opuestos al profesorado que aboga por la docencia de pregrado orientada a la formación profesional del estudiantado, que es el mayoritario y de mayor trayectoria con aquel profesorado, con menor de experiencia, que asume que la investigación es necesaria e irrenunciable para los actuales desafíos de la formación universitaria.

“Si tú sales de ese espacio físico para trabajar en investigación y te vas a otro lugar que lo intentamos, y sí nos resultó, tensionas el ambiente o el clima laboral y ahí, de manera como indirecta, la tensión que existe entre la docencia y la investigación hace sentido, porque tú sales de ese espacio para poder trabajar, pero tensionas el clima laboral, porque tú tienes días libres, porque el colega, que tu esperas que comprenda que tú estás trabajando, cree que tú te fuiste de SPA, te fuiste a hacer las manos” (10A)

La realización de la investigación tensiona el clima laboral dado la tradición en docencia dominante al interior de la escuela, generando conflictos entre pares.

“(…) es un ambiente que igual es complejo, nadie como que reconoce al otro el esfuerzo que está haciendo porque, en el fondo, que yo publique o que yo investigue, me sirve a mí, pero también le sirve a mi escuela, a mi entorno, a mi Universidad y eso no es muy reconocido. No es fácil” (9A)

La brecha generacional también incide en el clima de tensión por el desarrollo de la investigación:

“Estoy en una escuela donde lo más valorado es la docencia, por lo tanto, si yo estoy investigando “ah, pero es que ya no has ido a una clase” y si yo estoy haciendo clases me sufro la vida porque por culpa de las clases no puedo investigar, entonces, yo siento que también es una cuestión generacional. Yo creo que desde que yo ingresé hace 7 años, hemos crecido una enormidad, pero aún falta renovar la gente” (9A)

Otra limitante para el desarrollo de la investigación al interior de las escuelas es su carácter opcional, ya que provoca que esté constantemente cuestionada, sin legitimación, ni recursos, ni tiempos asociados. El profesorado interesado en ella debe buscar permanentemente estrategias de validación para fundamentar su realización. La opcionalidad de la investigación implica que no existan tiempos asociados a su desarrollo.

“Yo siento que, lo que más tensiona del punto de vista objetivo, es el tiempo, o sea, no hay otra, porque el profesor, a quien tú le preguntas “es que no tengo tiempo, no tengo tiempo y no tengo tiempo porque tengo que revisar pruebas, porque tengo que preparar material, porque tengo que preparar la clase, porque tengo que ir a práctica clínica, porque tengo que coordinar, no me da el tiempo, no me da la vida” (10A)

Otra limitante para el desarrollo de la investigación en esta área es su práctica solitaria basada en la competitividad, lo que restringe la posibilidad de realizar investigación asociativa y la conformación de equipos de investigación que fomenten la colaboración entre pares.

“Lo que yo veo es que hay competencia, cuando entré a este mundo, me di cuenta de que hay mucho ego, y también me di cuenta de que mucha gente que trabaja con mucho egoísmo... el trabajar solita, no contarle a nadie o ver sólo por uno mismo y no le importa nada lo que le pase al resto o lo que pase con tu escuela, sólo para salvarte tú y para tener tú hartos pergaminos y avanzar (...) hay competencia, sí hay competencia” (8A)

Por su parte, al ser considerada la investigación una actividad opcional al interior de una escuela, el estilo de liderazgo de la jefatura es gravitante para el desarrollo de la investigación, ya que tiene el poder de habilitar o restringir su desarrollo.

“(…) depende un poco de a nivel local, a nivel de departamento, de la jefatura porque hay jefaturas que son súper pro a la investigación, te dan todas las facilidades. En cambio, hay otras que son más orientadas a la docencia y no te permiten crecer, no te permiten hacer más porque como la prioridad que tienen es sacar el pregrado como sea y la investigación será después” (8A)

De igual modo, el desalineamiento entre las demandas centrales y locales limita el desarrollo de la investigación. Surgen tensiones entre la docencia y la investigación cuando las demandas centrales se enfocan en la investigación y la escuela en la docencia.

“hay tensión entre las dos tareas, claro que sí, porque siento que la política institucional por un lado te dice que tienes que investigar, pero a veces esa misma normativa no baja a los departamentos o a la jefatura con esa misma convicción, y en el camino se pierde y finalmente tú dices “bueno, pero si a mí me exige A, pero resulta que en lo local me exigen B y no puedo hacer lo otro”, entonces ¿qué hago?” (8A)

Por último, la inexistencia de posgrado restringe las posibilidades de desarrollo de la investigación al interior de la escuela.

“la docencia es importante, sí, pero que sobre todo hoy en día al menos en (nombre de la profesión), la forma de posicionarnos es a través de los posgrados porque cada vez vamos a formar menos porque hay muchos titulados afuera, pero no podemos levantar posgrado porque nos falta claustro académico y la única forma de aumentar un claustro es que la gente esté formada” (9A)

En definitiva, en el área de Ciencias de la Salud la fuerte tradición en la formación de pregrado, la inexistencia de posgrado y el carácter opcional de la investigación provocan en los espacios locales fuertes tensiones entre la docencia y la investigación que limitan el desarrollo de esta última. Es gravitante para la superación de estas tensiones el liderazgo local y el desarrollo de una visión compartida entre pares respecto al desarrollo de ambas actividades y su impacto en la formación del estudiantado.

Ciencias Básicas e Ingeniería

Las ciencias básicas en esta universidad integran un departamento encargado principalmente de impartir docencia disciplinar de pregrado y de desarrollar por separado, investigación y docencia en nivel de posgrado, dentro de una facultad que incluye otros departamentos y escuelas con formación profesional. El profesorado de mayor trayectoria, sin formación doctoral, está encargado de la docencia en pregrado y el profesorado con formación doctoral es responsable de la investigación y el posgrado, gozando de mayor prestigio y reconocimiento. Esta división del trabajo académico realizada por dos grupos de profesores diferentes es ampliamente legitimada al interior del departamento, y actúa como una habilitación para el desarrollo de la docencia de pregrado, por un lado, y la investigación en posgrado por otro.

Cuadro 3.5 Factores socioculturales en Ciencias Básicas e Ingeniería

CIENCIAS BÁSICAS E INGENIERÍA	
Habilitaciones	Restricciones
	Énfasis disciplinar Segregación del cuerpo académico Investigación solitaria.

Fuente: elaboración propia.

El énfasis de la disciplina al interior del departamento y la facultad actúa como limitante para el mejoramiento de la calidad de la docencia.

“Estoy en una facultad que es de ciencias, donde el foco está puesto en lo científico y, en particular, el foco está puesto en el desarrollo de la (nombre de la disciplina), yo, dentro del departamento, soy parte del área de educación de (nombre de la disciplina), que es la menos importante dentro del

departamento. (...) a nosotros nos preocupa mucho cómo funciona la docencia, pero no es una preocupación tan grande dentro del departamento ni dentro de la facultad porque el foco de la facultad es otro. Si uno le pregunta a todo el mundo ¿es importante? Sí, pero en las acciones uno ve que no es tan importante e incluso eso se ve reflejado en la cantidad de académicos... somos más de 50 académicos en el departamento y en el área de educación (nombre de la disciplina), somos 5” (12A)

Como consecuencia de la división del trabajo académico, la investigación se desarrolla como una actividad solitaria al interior del departamento.

“tiene muchas restricciones respecto a las posibilidades de armar equipos, y en mi departamento, en mi facultad, lo veo difícil... pero cuando miro a otras personas con las que yo trabajo dentro de la universidad, que están dentro de otras facultades, la dificultad es la misma, siento que hay una cultura institucional que es muy individualista y competitiva” (12A)

Una vez que se han identificados los factores contextuales y sus poderes de habilitación y restricción que inciden en el desarrollo de la docencia y la investigación en la agencia académica del profesorado pertenecientes a tres áreas de conocimiento de esta universidad, se abordará a continuación sus preocupaciones (o inquietudes) fundamentales, los modos de reflexividad y las distintas manifestaciones de agencia.

3.2 Preocupaciones fundamentales, modos de reflexividad y tipos de agencia académica

Los modos de reflexividad de los agentes surgen de la interacción entre los factores contextuales y las preocupaciones fundamentales, entendidas como aquellas inquietudes vitales, definidas por Archer (2003, 2007, 2012) como aquello que más importa siguiendo la segunda y tercera etapa del modelo de mediación reflexiva. A continuación, se presentarán las preocupaciones del profesorado de esta universidad, y cómo su identificación y la interacción con los factores institucionales y socioculturales han permitido acceder a sus modos de reflexividad y a las distintas manifestaciones de agencia que ejercen para llevar a cabo sus proyectos académicos.

De acuerdo con Archer (2003, 2007, 2012) la interacción entre preocupaciones y contexto es siempre activa, y, por tanto, cambiante dependiendo de las particularidades de los sujetos, y dinámica a lo largo del tiempo, lo que explica la variabilidad entre agentes que comparten un mismo modo de reflexividad en contextos similares o el cambio de modos de reflexividad a lo largo de su vida.

Cómo sugiere Archer (2007) comenzar por la exploración de las preocupaciones fundamentales proporciona una clave interpretativa, que tiene un poder arquitectónico como principio organizador en torno al cual todo lo demás se integra, en este sentido, el contexto no sería un factor propio en sí mismo, sino más bien, la relación en la que éste se encuentra cara a cara con las preocupaciones.

Una parte del profesorado de esta universidad identifica la investigación como su preocupación fundamental dentro de su trabajo académico, otra parte se inclina por el vínculo entre la

docencia y la investigación, mientras que otros optan por la gestión académica. Ninguno reconoce la docencia por sí misma como su preocupación fundamental.

Entre quienes reconocen a la investigación como su preocupación fundamental, se encuentran cuatro profesores y profesoras, tres pertenecientes a Ciencias Sociales y Humanidades y una a Ciencias de la Salud. Los primeros cuentan con una trayectoria académica destacada, marcada por la investigación intensiva, con proyectos de investigación externos y publicaciones, mientras que la segunda profesora tiene un desarrollo incipiente pero progresivo en investigación con proyectos de financiamiento interno y publicaciones.

“Hoy puedo elegir y podría quedarme en la universidad 5 o 10 años más, no lo voy a hacer porque ya estoy cansado de la docencia por las razones que ya dije, pero si voy a seguir de investigador. Por lo tanto, en este minuto de mi vida, si tuviese que elegir, tengo que elegir de hecho ya he elegido, voy a elegir la investigación” (5A)

En el caso del profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades, si bien reconocen la investigación como aquello que más les importa, acoplan a su desarrollo a las otras cuatro funciones de trabajo académico como la docencia, la vinculación con el medio y la gestión. Como lo indica una de las académicas:

“yo me definiría como una académica de universidad multi, que hago docencia, hago investigación, hago gestión, hago vinculación con el medio, he desarrollado mi carrera en todas las áreas de la universidad. Siempre he tratado de lidiar con la docencia y la investigación como actividades prioritarias, pero por alguna razón del destino, nunca he podido sacarme la gestión de encima. Entonces, yo entré a la universidad y fui jefa de carrera, de dos carreras no sé cuántos años, después asumí como vicedecana, después como directora y ahora estoy de decana, entonces creo que eso no todos los académicos lo hacen, y eso puede ser una característica de mi trayectoria en la universidad desde que entré” (4A)

En cuanto a la docencia, este acoplamiento implica su integración como preocupación secundaria a la investigación, lo que evita que entren en tensión, aun cuando igual reconozcan la existencia de limitaciones personales o contextuales.

“Yo siempre he hecho clases en todos los niveles, he tenido siempre buenas evaluaciones, he tenido también la oportunidad de dirigir muchas tesis, lo que para mí también es súper relevante porque ahí uno deja marca formativa importante. Soy una profesora que normalmente está actualizada para hacer los cursos, que he tratado de innovar en lo que uno puede, para poder acoplarme a los requerimientos de la docencia actual. Pero todavía no he perdido el amor por hacer clases y creo que soy una buena profe, por lo menos eso siempre me han dicho mis estudiantes. Y, además, mi docencia es satisfactoria porque además yo tengo la oportunidad de desplazarme en los tres niveles...nunca he tenido problemas con estudiantes de ningún tipo, nunca he tenido una queja ni nada en mi evaluación del desempeño esas que se hacían antes en línea eran buenas y siempre he tenido muy buena retribución en los cursos de posgrado” (4A)

Uno de los profesores de Ciencias Sociales reconoce, pese a tener un desarrollo satisfactorio en la docencia, la limitación personal de no haber contado con formación pedagógica al inicio de su carrera, la que superó supliendo esa necesidad a través de una formación complementaria.

“Yo no tuve formación sistemática como pedagogo porque mi formación universitaria fue básicamente disciplinar, no como profesor. De vuelta en Chile, hice igual algunos cursos de

complementación, no sé cómo llamarlo, en áreas que son claves en la labor pedagógica, como de evaluación por ejemplo o currículum, pero no tuve una formación sistemática de profesor y eso, sí que fue un déficit en mi formación profesional. Pero, por otro lado, siempre me gustó mucho la docencia, siempre tuve mucha capacidad para relacionarme en el actuar con las y los estudiantes, como a mí me gustaba mucho lo que hacía y no era una carga ni una tortura para mí hacer clases, eso de alguna forma uno lo comunica y se genera un ambiente de aprendizaje que yo evalué como positivo” (5A)

Otro profesor de la misma área reconoce cómo habilitación para el desarrollo de su docencia sus recursos personales.

“Tres cosas que yo valoro de mi tarea académica es de que soy disciplinado, intento ser ordenado en las cosas que hago... creo que es algo que reconozco yo y valoran otros, soy ordenado. Otra virtud, otro elemento que yo destaco es que siempre procuro ser actualizado, es decir, hablar de lo que está pasando y no de lo que me contaron. Entonces busco actualizaciones de literatura, no tan solo una maqueta de clases, sino que también que estas se vayan actualizando según los cambios, el semestre... ningún plan se parece a otro, de semestre a semestre porque repienso el concepto, reviso (...) Y una tercera, en general me preocupo de la relación con mis estudiantes” (6A)

Una profesora de Ciencias de la Salud reconoce a la investigación como su inquietud fundamental y a la docencia como una actividad secundaria, pero igualmente satisfactoria.

“(...) a mí me gusta más la investigación porque me desafía, me pone a prueba (...) cuando termino las clases me ponen “profe, no se vaya, háganos otro módulo”, me tiran besos y, yo digo “pero si no hago nada del otro mundo”, trato de hacerlo entretenido porque además sé que los temas que yo trato, si no lo hago así, son súper fomes porque son súper abstracto” (8A)

Tres profesores reconocen como su preocupación fundamental la gestión académica, existiendo variaciones entre ellos respecto a cómo la materializan a través de sus proyectos vitales, aun cuando los tres han ejercido roles y cargos de gestión directiva al interior de sus unidades académicas, uno de ellos acopla a su preocupación fundamental la vinculación con el medio, docencia e investigación, generando una constelación particular de preocupaciones.

“(...) en la gestión y en la vinculación con el medio yo me siento súper satisfecho, me siento reconocido, me siento valorado, siento que el quehacer académico adquiere sentido en ese tipo de actividades. Por ejemplo, en la gestión estás ayudando a que la universidad mejore y en el caso de la vinculación con el medio estás demostrando que la universidad no es ajena a lo que pasa en el mundo externo, sino que es una universidad que efectivamente, como dice su misión, está comprometida con la sociedad. En ese sentido, si me preguntas así más directamente ¿qué es lo que me llena más de satisfacción? Yo te diría que la gestión y la vinculación con el medio, más incluso que la docencia y que la investigación. Ahí me siento súper cómodo” (1A)

Este mismo profesor, reconoce que para gran parte del profesorado la gestión académica es un obstáculo, sin embargo, para él significa una satisfacción poder llevarla a cabo.

“La gestión puede ser un escollo para alguno de nosotros, la verdad es que, a propósito de mi tradición estalinista, yo he descubierto que soy un burócrata y que me gusta la gestión. Es decir, disfruté mucho ser director del magíster, disfruté mucho ser director del departamento, hoy día formo parte como de cuatro o cinco comités distintos dentro de la universidad y cada vez que la universidad, la facultad o el departamento me pide que sea parte de algún comité X, yo normalmente no digo que no, al contrario, me siento grato de que me consideren para ser parte de esas instancias. Considero

que es un honor, en ese sentido, que uno pueda hacer efectivamente un aporte ahí. La mayoría de los colegas arrancan de esta área, o sea la gestión les carga, la consideran una lata, una pérdida de tiempo, yo, por el contrario, no (...) a mí esa área me gusta, me gusta hartito” (1A)

El acoplamiento entre las preocupaciones fundamentales y las secundarias (Archer, 2003, 2007, 2012) le han permitido a este profesor desarrollar las cuatro actividades del trabajo académico satisfactoriamente sin que entren en conflicto.

“Intento establecer un equilibrio entre las diferentes áreas, a eso me refería con lo de ser un académico, entre comillas “integral”, es decir, poder desempeñarse o desenvolverse de la mejor forma posible en todas las áreas... yo no percibo una tensión entre la docencia y la investigación, veo, quizás más bien, los aspectos positivos que están contenidos en el fenómeno, pero para algunos académicos, que privilegian más la investigación por sobre otras áreas del quehacer, la exigencia de cumplir un número mínimo de horas de docencia, en pregrado en particular, puede ser percibida como un problema, que les resta tiempo, que los distrae y que los aleja por lo tanto de lo que es su foco o su atención preferente” (1A)

Este acoplamiento virtuoso, le permite desarrollar satisfactoriamente la docencia al igual que la investigación:

“(…) también mi trayectoria investigativa es positiva (...) me siento súper satisfecho con la docencia que imparto pese a que soy super autocrítico respecto de cómo siento y percibo que hice cada una de mis clases... yo tengo una valoración positiva de lo que ha sido mi trayectoria docente, en general la evaluación que hacían los estudiantes de mi desempeño docente ha sido siempre de buena hacia arriba, es decir, nunca he tenido grandes objeciones o grandes cuestionamientos a lo que ha sido mi trabajo docente y eso, se ha visto en el interés de muchos estudiantes porque yo les dirigiera sus tesis” (1A)

Los otros dos profesores que identifican la gestión como preocupación fundamental, han ejercido y ejercen en la actualidad la gestión académica a través de cargos de alta dirección al interior de la universidad. Ambos, han acoplado en la medida que han ido avanzando en sus carreras académicas la docencia como preocupación secundaria, y en menor medida y de forma esporádica la investigación, haciendo uso de la disposición institucional que indica que los altos cargos pueden eximirse de ella. A pesar de que ambos muestran interés por llevarla a cabo aun cuando reconocen las limitaciones del contexto para hacerlo.

La profesora de Ciencias Sociales y Humanidades reconoce que su trayectoria académica marcada por la gestión académica implicó un desarrollo esporádico y tardío en investigación. No obstante, igualmente ha acoplado la investigación a su preocupación fundamental lo que la ha llevado actualmente a dirigir un instituto de investigación.

“Cuando me metí a trabajar en materias de gestión, pasé ocho años en el gobierno central de la universidad, ahí todo quedó congelado, por supuesto, y trabajé en otro tipo de proyectos que eran proyectos de desarrollo docente. Entonces, en los últimos años, yo he tenido como que retomar la carrera y la verdad es que he tenido que partir bien de a poco porque en la universidad no me pescaron cuando yo dije: “oye, mira yo quiero hacer algo”, “bueno, pero no tiene experiencia en investigación” “pero cómo no voy a tener”, así que he tenido que partir bien de cero, por eso te diría yo que las condecoraciones valen hartito, pero el servicio militar no vale nada. Ahora estoy, así como si fuera casi profesora asistente” (3A)

En tanto, cinco profesores, reconocen como su preocupación fundamental el desarrollo conjunto de la docencia y la investigación, reconociendo como un obstáculo las actividades de gestión académica y vinculación con el medio que les impide llevar a cabo su preocupación fundamental. Pese a lo anterior una de las profesoras de Ciencias de la Salud hoy ejerce un cargo directivo dentro de su unidad académica.

En definitiva, el reconocimiento de las preocupaciones fundamentales del profesorado y su interacción con las condicionantes contextuales permitió identificar los modos de reflexividad, que surgen precisamente en esa interacción. A continuación, se presentan los modos de reflexividad que utiliza el profesorado en el desarrollo de su trabajo académico.

Modos de Reflexividad del Profesorado

Se identificaron dos modos de reflexividad dominantes utilizados por el profesorado: Siete profesores compartían la reflexividad autónoma y cinco la meta-reflexividad. En cuanto a los primeros, cinco pertenecen a Ciencias Sociales y Humanidades (dos mujeres y tres hombres). Y dos a Ciencias de la Salud (un hombre y una mujer).

En cuanto a los segundos (meta-reflexividad), tres profesoras pertenecen a Ciencias de la Salud, una profesora a Ciencias Sociales y un profesor a Ciencias Básicas. Cómo se puede observar los profesores y profesoras se distribuyen en las tres áreas de conocimiento, sin embargo, la proporción mayor de reflexivos autónomos está en Ciencias Sociales y Humanidades, a la vez que Ciencias de la Salud congrega mayormente a quienes comparten la meta-reflexividad.

No fue posible identificar la reflexividad comunicativa y la reflexividad fracturada. Una posible explicación -que requiere de mayor estudio- podría ser que quienes comparten el modo de reflexividad comunicativa se caracterizan por un actuar que implica la no activación de los poderes de habilitación y restricción de las condiciones contextuales (Archer, 2003, 2007 y 2012). Por tanto, podría ser razonable conjeturar que este modo de reflexividad podría estar presente con mayor nitidez en aquellos profesores que sólo realizan docencia, dado su tendencia a habitar sus micromundos sin salir de los márgenes. Además, en Chile, aun cuando es materia de ley y de política pública, la investigación no es una práctica internalizada ni sistemática en todo el profesorado.

La reflexividad fracturada en tanto, caracterizada por conversaciones internas que son incapaces de orientar las preocupaciones fundamentales a través de cursos de acción coherentes, no fue observada en ningún profesor o profesora.

La Reflexividad Autónoma

Como se indicó en el primer capítulo, el modo de reflexividad autónomo es entendido como el ejercicio solitario de una actividad mental ejercida por una persona que por diversas razones biográficas se ha acostumbrado a confiar en sus propios recursos mentales (Archer 2007), desarrollando un diálogo interno consigo mismo, que no necesita ni quiere complementar con intercambios externos con otras personas. Para estas personas sus deliberaciones internas son autónomas y autosuficientes, y aunque reconocen sus limitaciones personales como lo hace

cualquiera, confían en que los resultados de sus conversaciones internas deriven en acciones directas (Archer 2003, 2012). En caso de tomar cursos de acción equivocados asumen el redireccionamiento, basado en el autoconocimiento, la motivación intrínseca y la responsabilidad de sí mismos y de las conclusiones extraídas de sus propias deliberaciones (Archer 2007). Igualmente, utilizan la planificación como base de un proceso premeditado de toma de decisiones que proporciona la seguridad de haber revisados las opciones disponibles y haber evaluado los resultados probables para facilitar el dominio de la contingencia como objetivo principal de sus preocupaciones (Archer 2012).

No obstante, la reflexividad autónoma como mecanismo generativo funciona en un sistema abierto, que está sujeto a dos tipos de contingencias que la pueden contrarrestar o limitar. Por un lado, los proyectos personales están condicionados por las limitaciones y habilitaciones contextuales, donde la influencia disciplinar es gravitante. Por otro lado, los agentes están limitados por sus propios poderes personales, ya que aun cuando llevan a cabo una estrategia, esto no los convierte en estrategias expertos. Por tanto, su actuación es falible, y aun cuando busquen una movilidad social ascendente (objetivamente definida) hasta donde desean llegar, la meta estará delimitada subjetivamente (Archer 2012).

Cuadro 3.6 Caracterización del profesorado reflexivo autónomo

	Área de conocimiento	Jerarquía	Grado académico	Contrato	Género	Años experiencia académica	Docencia posgrado	Proyectos Investigación vigente	Publicaciones.	Cargo gestión actual	Cargo gestión anterior
1A	Cs. Sociales y Humanidades	Titular	Doctor	Planta	M	25	si	FONDECYT	sí	sí	sí
3A	Cs. Sociales y Humanidades	Titular	Doctor	Planta	F	22	si	Interno	sí	sí	sí
4A	Cs. Sociales y Humanidades	Titular	Doctor	Planta	F	21	si	FONDECYT	sí	sí	sí
5A	Cs. Sociales y Humanidades	Titular	Doctor	Planta	M	40	si	FONDECYT	sí	no	sí
6A	Cs. Sociales y Humanidades	Titular	Doctor	Contrata	M	18	si	FONDECYT	sí	no	sí
7A	Cs. de la Salud	Asociado	Sin grado	Contrata	M	32	no	No	sí	sí	sí
8A	Cs. de la Salud	Asistente	Magister	Contrata	F	18	no	Interno	sí	no	no

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades que comparten este modo de reflexividad, todos son titulares, lo que corresponde a la más alta jerarquía otorgada por la universidad. Además, poseen una trayectoria académica que destaca en investigación intensiva, respaldada por la adjudicación de proyectos con financiamiento externo y publicaciones. Todos desempeñan o han desempeñado cargos de gestión al interior de su departamento o facultad, lo que les ha permitido influir en la toma de decisiones respecto a su trabajo académico, fortaleciendo su sentido de agencia. La variación la constituye una profesora cuya trayectoria destacada en el ámbito de la gestión académica la ha posicionado en el ejercicio prolongado en cargos de alta dirección, con una docencia acoplada a la gestión y un desarrollo investigativo discontinuo y tardío, menor en relación con los otros profesores. Al pertenecer todos a la misma facultad, comparten como imperativo la concepción de que un profesor/a debe realizar todas las tareas asociadas al trabajo académico, es decir, docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión académica, salvo eventualmente que se desempeñe en cargos de alta dirección.

Los dos profesores de Ciencias de la Salud que comparten la reflexividad autónoma pertenecen a escuelas distintas dentro de una misma facultad, ambas con una marcada orientación profesional en la formación de pregrado. El profesor, quien posee una dilatada trayectoria en

educación superior, posee la jerarquía de ‘Asociado’, tiene título profesional pero no posee grados académicos. Ha desempeñado por periodos prolongados cargos de alta dirección al interior de su escuela y facultad y realiza principalmente gestión académica y docencia de pregrado. De forma esporádica ha desarrollado investigación, pero actualmente no se encuentra ejecutando ningún proyecto en este ámbito. En tanto, la profesora posee la jerarquía de ‘Asistente’, tiene una trayectoria académica cercana a los 20 años, con grado de magíster y en la actualidad se encuentra finalizando sus estudios doctorales. Actualmente, se encuentra ejecutando un proyecto de investigación de fondo interno, cuenta con publicaciones y no ha desempeñado ningún tipo de cargo de gestión.

Como se indicó en el primer capítulo, para acceder a los modos de reflexividad empleados por los profesores y profesoras, en primer lugar, es necesario reconocer las preocupaciones fundamentales que mueven sus proyectos vitales en el ejercicio de su agencia académica. Para seguidamente, analizar la manera, en que estas preocupaciones se integran o no en constelaciones particulares que entran en interacción con las condicionantes contextuales que moldean las situaciones en las que el profesorado lleva a cabo la docencia y la investigación.

Acoplamiento de las preocupaciones fundamentales y secundarias

De acuerdo con Archer (2007), quienes comparten el modo de reflexividad autónoma buscan acomodar o hacer encajar sus preocupaciones fundamentales con aquellas secundarias, de modo que no entren en conflicto o tensión. Éstas últimas tendrían legitimidad, pero no prioridad automática, por tanto, lo que se busca es cultivar la unión entre ellas, en un circuito positivo y virtuoso en el que la satisfacción y el éxito de la preocupación fundamental, beneficie a las otras preocupaciones, y éstas a su vez, apoyen con su implicación, de modo de no tener que sacrificar o subordinar una a la otra. Esta estrategia permitiría mantener el orden social en su lugar y garantizar que no interfieran con las preocupaciones centrales, ya que, pese a que siempre se intenta lograr una unión exitosa, su establecimiento no es una conclusión inevitable, su éxito requiere de una gran acción concertada, un alto grado de organización y trabajo.

Este acoplamiento de preocupaciones fundamentales con secundarias podría explicar porque los profesores que comparten este modo de reflexividad no reconocen en general tensión entre la docencia y la investigación. En su lugar, como es el caso del profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades, legitiman la concepción de que un académico/a deba realizar docencia, investigación, vinculación con el medio y gestión. Aun cuando su realización no esté exenta de limitaciones como la sobrecarga laboral o el agobio dado la demanda contextual creciente. En este sentido, fue posible identificar cuatro tipos de constelación de preocupaciones, organizadas en torno a la preocupación fundamental, ya sea investigación o gestión académica. La primera corresponde a la acomodación de la docencia como preocupación secundaria (al igual que la vinculación con el medio y la gestión) a la investigación. La segunda constelación es aquella formada por la docencia y la investigación acoplada a la gestión académica y vinculación con el medio. La tercera, formada por el acoplamiento de la docencia y la investigación a la gestión académica. Finalmente, la cuarta constelación está formada por el acoplamiento de la docencia de pregrado a la gestión académica.

A continuación, se presenta el acoplamiento de preocupaciones secundarias a la investigación y la gestión académica como preocupaciones fundamentales.

La investigación informa la docencia

Cuatro de los siete profesores y profesoras reflexivos autónomos comparten como preocupación fundamental la investigación y acoplan a ella la docencia como preocupación secundaria de modo de evitar que entre en tensión con la primera e impida su desarrollo. Para ello, el mecanismo que utilizan para acoplar la investigación y la docencia es a través del fomento de una relación unidireccional, donde la primera informa la segunda permitiendo su permanente actualización, donde ambas resultan beneficiadas.

“(…) En lo personal, yo estimo que efectivamente la docencia universitaria se nutre de la investigación, es decir, uno no debería ser, en tanto profesor universitario, un mero repetidor de conocimientos que otras personas han elaborado, sino que es muy importante que uno pase por la experiencia de crear conocimiento y que esa experiencia a uno lo potencie como docente. Y, en ese sentido, también es favorable para el estudiantado que puede nutrirse de ese capital cultural, e incorporarse en esta visión del conocimiento como algo que no es estático, que no viene dado, sino que es algo que se está constantemente revisando y recreando. Y creo que eso debe ser parte de la formación universitaria de todas y de todos, no solo de quienes se van a dedicar después profesionalmente a investigar” (5A)

La investigación informa la docencia, sobre todo en posgrado. Esto, debido a la flexibilidad curricular que caracteriza los planes de estudio en este nivel y la articulación entre las investigaciones que desarrolla el estudiantado y los proyectos del profesorado.

“Bueno, a nivel de posgrado, no tanto en el pregrado, pero a nivel de posgrado influye, se vinculan por las direcciones de tesis, yo siempre tengo un semillero de estudiantes que los vinculo a mis proyectos de investigación y que están en el magíster o en el doctorado de la universidad y, por lo tanto, hay un trabajo allí de formación y de vinculación a las temáticas de investigación que desarrollo donde los estudiantes desarrollan tesis” (4A)

Como se indicó anteriormente, este acoplamiento de preocupaciones entre la investigación como fundamental y la docencia como secundaria no está exento de restricciones como lo indica un profesor de dilatada trayectoria académica. Él reconoce limitaciones personales para llevar a cabo una docencia vinculada a la investigación, dada la brecha generacional creciente con el actual estudiantado.

“debo reconocer que los últimos años se me ha hecho más difícil esto, yo supongo que por la brecha generacional que tiende a expandir, las juventudes cambian y ya no me es tan fácil ahora comunicarme con los jóvenes y eso yo creo que es un elemento natural, del transcurso de la vida, entonces, eso ha hecho que esta dimensión del quehacer profesional ya no tenga la misma potencia de otras etapas anteriores de mi carrera” (5A)

Una limitación contextual, es la demanda creciente por productividad que tensiona los tiempos destinados a la docencia y la investigación generando una sensación de agobio y sobrecarga laboral. Si bien el profesorado que comparte este modo de reflexividad acopla ambas actividades de manera que la secundaria (docencia) no interfiera en la realización de la

preocupación fundamental (investigación), las políticas institucionales transitan por carriles paralelos y separados, demandando resultados diferenciados que exceden los límites de los tiempos académicos.

A lo anterior, se suman dos consideraciones adicionales en la realización de la docencia y la investigación. La primera, se refiere a que ambas demandan tiempos diferenciados para su desarrollo donde los productos de investigación superan en inversión de tiempo a los requerimientos de la docencia. La segunda limitante, tiene que ver con los actuales requerimientos de docencia centrados en el control y la rendición de cuentas que igualmente tensionan la agencia académica e interfieren en la realización de la investigación como preocupación fundamental.

La influencia de la gestión académica en la toma de decisiones sobre docencia o investigación

Los tres académicos que comparten este modo de reflexividad y cuya preocupación fundamental es la gestión acoplan sus preocupaciones secundarias en una configuración de constelaciones de modo que el desarrollo de la gestión académica en este caso beneficie las preocupaciones secundarias.

Dos profesores que comparten este modo de reflexividad reconocen un desarrollo en investigación acotado pero que está respaldado por las directrices institucionales que habilitan que quienes ejercen cargos de alta dirección puedan prescindir de la investigación.

“(…) yo no tengo una gran investigación en mi desarrollo, no soy un investigador FONDECYT, CONICYT, no estoy dentro de la línea investigadores top, yo creo que debe estar en la cuarta división de los investigadores e investigadoras, pero promuevo esa investigación crítica y la que he hecho, en tanto en salud pública en la Chile como la que he hecho acá en la universidad o en otra universidad, tiene este corte que es el mismo corte de la docencia” (7A)

Para estos mismos profesores, que ejercen cargos de alta dirección. La gestión académica influye positivamente en el desarrollo de la docencia principalmente a través de la capacidad de influir en espacios estratégicos de toma de decisiones, fortaleciendo su sentido de agencia.

La actuación estratégica orientada a la acción

Para los profesores y profesoras que comparten la reflexividad autónoma su actuación estratégica orientada hacia la movilidad ascendente busca potenciar las habilitaciones y esquivar las restricciones del contexto para llevar a cabo sus proyectos académicos vitales (Archer, 2003, 2007, 2012) en coherencia con sus preocupaciones fundamentales de investigación o gestión académica, según sea el caso. Esto hace que se intenten encajar las preocupaciones fundamentales con las preocupaciones contextuales, de modo de evitar posibles tensiones o conflictos, lo que no quiere decir que no las perciban o identifiquen, sino precisamente que al identificarlas pueden adelantarse o esquivarlas, pero esto no es infalible, ya que dependerá de sus propios poderes personales.

Las políticas de investigación basadas en incentivos para la atracción de financiamiento externo y publicaciones proporcionan un marco de acción amplio que fortalece el sentido de agencia académica para quienes han definido la investigación como su preocupación fundamental. Este escenario habilita el desarrollo de la agenda de investigación del profesorado que se alinea con el marco institucional y busca potenciar los resultados. Para lo cual, desestiman aquellos apoyos de menor alcance como los fondos internos de investigación que pudiesen distraerlos de las metas centrales. Esto genera el ejercicio de una agencia académica fuerte, con autonomía y libertad para decidir y realizar investigación de acuerdo con sus propios intereses, además de gozar de prestigio y reconocimiento público:

“(…) igual suena feo que uno lo diga, pero mi carrera es como destacada. Yo tengo alto niveles de productividad, y nunca, no he tenido proyectos de investigación vigente. Sí esos son dos métricas importantes, he podido escribir libros, escribo artículos constantemente y formo estudiantes que ellos también se impactan por mis investigaciones. Yo estoy contenta con mi carrera de investigación y, además, sé que el tema que yo trabajo (...), fui como una de las mujeres pionera que abrió ese campo de trabajo y que, hoy día, ese campo esté abierto, no me lo voy a adjudicar sola, pero yo soy una de las mujeres que colaboró a que ese campo se desarrollara en Chile...” (4A)

La actuación estratégica del profesorado que comparten este modo de reflexividad les ha permitido potenciar las habilitaciones del contexto para llevar a cabo sus preocupaciones fundamentales

“Yo he tenido proyectos de investigación desde el FONDECYT de iniciación que gané en el año 2010, de allí hasta ahora he tenido siempre proyectos, FONDECYT de iniciación y después regulares en calidad de responsable y a veces también, simultáneamente, en calidad de coinvestigadora” (4A)

Al mismo tiempo, para contrarrestar las limitaciones del contexto emanadas de la política central, el profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades ha ejercido una agencia relacional a través de instancias colegiadas que le ha permitido influir en las decisiones respecto a la ampliación de los tipos de publicaciones para que se reconozcan aquellos como el libro que son propio de su disciplina:

“A veces ocurre con el área de Ciencia Sociales y Humanidades ... Como en general la universidad es muy fuerte en ciencia dura, a veces nos cuesta un poco hacer ver que, en los criterios, que en las evaluaciones se valore también esas particularidades disciplinarias. Después las acogen, pero hay que estar recordando: “oye, aquí los libros importan, importan más que los *papers*” (3A)

Por su parte, la actuación estratégica de una de las profesoras de Ciencias de la Salud le ha permitido superar las limitaciones del contexto, donde la investigación es considerada una actividad opcional.

“(…) si yo no postuló a un proyecto o yo no investigo a mí nadie me va a venir a decir “oye, tu no investigaste nada”, no, no...nunca he visto que te digan “oye, ya, no ha hecho nada”, que yo sepa, por lo menos a mí nunca me ha tocado, pero también reconozco y no por ser autorreferente que yo, en ese sentido, soy súper inquieta, siempre ando buscando, siempre aquí, siempre mando trabajos para allá, siempre andando en congresos, para arriba, para abajo y porque me entretiene, me encanta” (8A)

Y asegurar tiempos protegidos para la investigación a través de la adjudicación de un fondo interno de investigación, fortaleciendo el ejercicio de su agencia académica en un escenario adverso al desarrollo de la investigación.

“En mi caso particular, yo tengo, de cierta manera, asegurada mis horas de investigación porque yo gané un proyecto y en el proyecto, cuando postulo dice que el investigador principal debe dedicar 8 horas y mi jefatura, cuando yo postulo al proyecto, lo firma. Entonces, sabe que, en caso de ganarlo, son 8 horas que si o si van. Sin embargo, antes de ganar el proyecto, no tenía esas horas aseguradas” (8A)

Planificación y disciplina para alcanzar los fines

La actuación estratégica de quienes comparten el modo autónomo está asociada a un conjunto de cualidades personales como la planificación y la autodisciplina, que facilitan la consecución de los fines perseguidos:

“Yo hago un compromiso de desempeño todos los años, consensuado con mi jefatura, y yo me lo tomo muy en serio, por ejemplo, este año, mi jefa me dio horas para que yo publicué y yo me lo tomé muy en serio y ya saqué una publicación SCOPUS este año y tengo 3 artículos en revisión. Y, a fin de año, tenemos que entregar un informe de actividades realizadas, entonces, bueno yo hago un compromiso y eso es lo que tengo que hacer y me centro en eso más allá de cómo se hace la gestión administrativa, de cómo después hacen el cruce entre los compromisos y los informes” (8A)

En el contexto de un trabajo sin restricciones, estas mismas cualidades de autoexigencia pueden igualmente generar dificultades en las relaciones con otros.

“Me pasa en la docencia y me pasa en la investigación, me pongo a escribir un *paper* y tengo la idea en la cabeza, claro, es domingo, pero en verdad soy yo que está con esa autoexigencia, cuando podría ser mucho menos obsesivo con eso de tener mucho más ordenado, mucho más justo conmigo mismo. Una segunda limitación es que soy poco paciente con mis estudiantes y también con mis pares. Tengo la impresión de que va mucho más del rasgo. Es que cuando se me ocurre algo, lo quiero ahora y lo quiero ya. Entonces, comienzo a trabajar por eso y así me lo planteo y así lo pido a otro, lo cual hace que evidentemente afecte el clima que quiero cuidar. La paciencia es algo que tengo que aprender, igual que ser menos obsesivo” (6A)

Al igual que sobrepasar límites de la vida personal.

“La investigación, en términos del costo de la vida personal, o sea yo las vacaciones, parte importante de mis vacaciones, cuando teníamos vacaciones largas, yo las dedicaba a terminar artículos y todo eso. Pero no, tampoco es tan terrible” (4A)

El acoplamiento de la docencia como preocupación secundaria a la investigación genera que la totalidad del profesorado la reconozca como una actividad necesaria, ineludible y muestren una disposición favorable hacia ella, reconociendo satisfacción por su realización, lo que se ve potenciado por un marco institucional amplio pero que le otorga poca visibilidad pública, lo que contribuye al segundo plano en el que se encuentra en el listado de prioridades del profesorado.

A su vez, el carácter opcional de los dispositivos de apoyo o de formación en docencia, hace que la totalidad del profesorado los reconozca como importantes pero dispensables y eludan su realización. No obstante, la incorporación incremental de dispositivos de evaluación centrados en el control y la rendición de cuentas puede debilitar paulatinamente la docencia que hasta el momento se ha desarrollado sin inconvenientes, relegada al espacio de lo privado mientras la investigación se desenvuelve en lo público.

Por su parte, el acoplamiento de la docencia como preocupación secundaria a la gestión académica, ha permitido que dos profesores, una de Ciencias Sociales y Humanidades, desarrolle docencia, anteriormente en pregrado y en la actualidad en posgrado, de manera sistemática pero acotada, al igual que el profesor de Ciencias de la Salud cuya participación en docencia de pregrado se traduce a algunas clases como conferencista invitado. Por tanto, la docencia facilita el ejercicio amplio de la gestión académica y se ve respaldada por ésta.

“...yo hago clases a todos los cursos, me invitan, pero tengo prioridad, yo privilegio los primeros años, ojalá primer año, segundo año” (8A)

El mismo profesor de Ciencias de la Salud que ha desarrollado una trayectoria prolongada en la gestión académica, a través de cargos de alta dirección, reconoce no poseer grados académicos, lo cual no ha sido obstáculo para avanzar en la carrera académica, actualmente posee la jerarquía de profesor asociado y se encuentra preparando sus antecedentes para su promoción:

“No tengo grado de licenciado, no tengo grado de magíster, no tengo grados de doctorado. Hoy lo hago con una condición objetiva de que he sido interpelado a estudiar un doctorado para que podamos armar un magíster, pues los estándares son distintos. Entonces hago, he hecho docencia largos años, en magíster, en doctorado sin tener los grados, pertenezco como a otro momento histórico, yo creo que, si a lo mejor tuviera 30 años, no tendría cabida en ningún lado” (7A)

En síntesis, el profesorado reflexivo autónomo perteneciente a Ciencias Sociales y Humanidades ha ejercido y ejerce una agencia académica fuerte (Vähäsantanen 2015) legitimada por una trayectoria en investigación intensiva y sostenida, que lo ha posicionado a través del reconocimiento público a nivel disciplinar e institucional. Esta agencia fuerte les ha permitido gozar de autonomía y libertad para llevar a cabo su trabajo investigativo alineado a las políticas institucionales y sus incentivos. De este modo, una de las consecuencias del ejercicio de esta agencia fuerte ha sido el otorgamiento de la titularidad académica. Por su parte, dado que la docencia se acopla a la investigación como actividad secundaria, y se desarrolla en el espacio de lo privado, del que solo se conoce parcialmente a través de la opinión del estudiantado, la agencia ejercida en este ámbito también es fuerte, permitiendo igualmente márgenes de autonomía y libertad para su desarrollo satisfactorio, que eventualmente podría ponerse en riesgo con la incorporación reciente de mecanismos de evaluación basados en el control y rendición de cuentas que han tendido a restringir su desarrollo. No obstante, el actuar estratégico del profesorado a través del ejercicio permanente de cargos de gestión académica ha permitido influir en aquellas situaciones que limitan el desarrollo de la agencia en docencia e investigación. Otra forma de superar las limitaciones contextuales ha sido el ejercicio de la

agencia relacional (Vähäsantanen 2015) como instancia colegiada que alinea los esfuerzos individuales para definir soluciones a restricciones contextuales detectadas.

En el caso de la profesora de Ciencias de la Salud que comparte este modo de reflexividad ha debido enfrentar mayores dificultades contextuales para llevar a cabo la investigación como su preocupación fundamental. En primer lugar, el desalineamiento entre las directrices institucionales referidas al fomento de la investigación y las disposiciones locales sobre el predominio la docencia de pregrado y la prescindencia de la investigación, motivó su actuar estratégico hacia la adjudicación de fondos internos que le permitiesen asegurar la realización de la investigación y sus tiempos asociados. Por su parte, la docencia es desarrollada como una actividad secundaria que realiza satisfactoriamente y resguardando su cumplimiento para que no interfiera con el desarrollo último de la investigación.

La meta-reflexividad

Quienes comparten la meta-reflexividad se caracterizan por una mirada crítica de ellos mismos y del contexto que habitan entrando en tensión con éste, lo que se traduce en un choque entre las preocupaciones fundamentales y los contextos, es decir, vivencian una inestabilidad contextual en relación con sus ideales que los llevará siempre a confrontar las limitaciones a diferencia de los reflexivos autónomos que tenderán a esquivarlas para alcanzar sus fines (Archer 2003, 2007, 2012).

Cuadro 3.7 Caracterización del profesorado meta-reflexivo

	Área de conocimiento	Jerarquía	Grado académico	Contrato	Género	Años experiencia	Docencia de posgrado	Proyectos Investigación vigente	Publicaciones	Cargo gestión actual	Cargo gestión anterior
2A	Cs. Sociales y Humanidades	Asociado	Doctor	Jornada	F	20	si	FONDECYT	sí	no	no
9A	Cs. de la Salud	Asistente	Magister (cursando estudios doctorales)	Jornada	F	10	No	Interno	sí	no	no
10A	Cs. de la Salud	Asistente	Magister	Jornada	F	10	No	Interno	sí	sí	no
11A	Cs. de la Salud	No categorizada	Magister	Jornada	F	10	No	externo	sí	no	no
12A	Cs. Bás. e Ingeniería	Asociado	Doctor	Jornada	M	21	No	FONDECYT	sí	no	no

Fuente: elaboración propia.

El profesorado que comparte este modo de reflexividad está compuesto por cuatro profesoras y un profesor, pertenecientes a las tres áreas de conocimiento representadas en este estudio: Tres de ellas son de Ciencias de la Salud, una de Ciencias Sociales y Humanidades y uno de Ciencias Básicas; tienen trayectoria académica en el rango de los 10 a 20 años y en comparación al profesorado que comparte la reflexividad autónoma, ninguno tiene la titularidad, dos tienen la jerarquía de “Asociado”; dos de “Asistente” y una aún no se encuentra jerarquizada. Dos poseen el grado de doctor, tres poseen el grado de magíster y una de ellas se encuentra cursando estudios doctorales. Presentan un desarrollo investigativo menor en comparación con los reflexivos autónomos, sólo dos han logrado adjudicarse proyectos de investigación con financiamiento interno y solo uno de ellos realiza docencia de posgrado, el resto se ve limitado por la inexistencia de posgrado en sus unidades académicas. Igualmente, a diferencia de los

reflexivos autónomos, sólo una profesora ejerce actualmente un cargo de gestión al interior de sus unidades académicas, los demás no han ejercido nunca cargos de gestión académica.

La docencia y la investigación como preocupaciones plurales

Archer (2007) plantea que, a diferencia de los reflexivos autónomos quienes resuelven la organización de sus preocupaciones a través del encaje o acoplamiento subordinado sus preocupaciones secundarias a sus preocupaciones fundamentales, quienes comparten el modo meta-reflexivo buscan una integración orgánica entre sus preocupaciones plurales, más que una acomodación en orden jerárquico, ésta tiene una naturaleza arquitectónica y de alcance holístico basada en una racionalidad valórica. El problema es que la integración orgánica puede ser difícil de lograr y sostener, ya sea porque las preocupaciones no se integran entre sí o porque se desalinean, resultando más difícil hacer que este enfoque holístico funcione, ya que intrínsecamente es más exigente porque se busca algo positivo de la pluralidad de preocupaciones y actividades relacionadas, que es su refuerzo mutuo.

La totalidad del profesorado que comparte la meta-reflexividad reconocen como preocupaciones fundamentales la docencia y la investigación integradas en una relación mutua y bidireccional, que entra en tensión con el contexto institucional y local, ya que en ninguno de los dos se propicia una integración entre ambas. En el primero el desarrollo de la docencia y la investigación se impulsan por separado y de forma paralela. En tanto, en los contextos locales se observan variaciones dependiendo del área de pertenencia del profesorado. En Ciencias Sociales y Humanidades, se acogen los lineamientos centrales y se complementan con apoyos locales manteniendo la lógica de separación, lo que les permite a los reflexivos autónomos subordinar la docencia a la investigación a través de una relación unilateral donde la investigación informa la docencia. La profesora perteneciente a esta área entre en tensión con los lineamientos centrales, pero en el contexto local, al pertenecer a un instituto de investigación que imparte sólo docencia de nivel posgrado, reconoce que puede llevar a cabo la integración de la docencia y la investigación como preocupaciones fundamentales lo que le permite materializar su proyecto académico vital.

En Ciencias de la Salud, el énfasis está puesto en la docencia de pregrado siendo la investigación una actividad prescindible y cuestionada, por lo que las dos profesoras que comparten este modo de reflexividad entran en conflicto permanente con las disposiciones y cultura local. No obstante, esta confrontación, les ha permitido ejercer una agencia transformadora, que se manifiesta al romper con el marco de acción dado y las acciones tradicionales en cuanto al predominio de la docencia en la formación de pregrado. Además, les ha permitido generar iniciativas sostenidas para su transformación, produciendo ideas y prácticas innovadoras que transforman la manera tradicional de hacer docencia por un lado e investigación por otro. Ambas desarrollan investigaciones sobre sus prácticas de docencia y cómo estas impactan en el aprendizaje del estudiantado. Esto también les permite ejercer una docencia progresiva que se caracteriza por un compromiso activo e innovador frente al cambio.

En Ciencias Básica, siguiendo la lógica de separación de las políticas institucionales, la estrategia local ha sido separar la docencia y la investigación generando una división del trabajo

académico, y por ende una segregación del profesorado, en aquellos dedicados a la docencia de pregrado de aquellos investigadores que realizan docencia de posgrado. Esta división es aceptada ampliamente y legitimada por el cuerpo académico, pero cuestionada por el profesor que comparte este modo de reflexividad, quien, pese a pertenecer al cuerpo académico que realiza docencia de pregrado, su ideal de fortalecer la docencia y la investigación lo lleva a perseguir esta integración cayendo en una inestabilidad contextual y en un trabajo solitario del que escapa generando redes con el profesorado de otras disciplinas.

De igual modo, su confrontación a las limitaciones contextuales le ha permitido ejercer una agencia transformadora, rompiendo con el marco de acción dado y generando iniciativas innovadoras para su transformación. Estas iniciativas se ven respaldadas por la reciente adjudicación de un proyecto de investigación con financiamiento externo que aborda la docencia disciplinar en articulación con la investigación. Esto también le ha permitido ejercer una agencia progresiva sustentada en un compromiso innovador frente al cambio.

La crítica y confrontación para perseguir el ideal del vínculo entre la docencia y la investigación

Para el profesorado que comparte la meta-reflexividad su actuación está orientado a realizar la docencia y la investigación en una relación bilateral mutuamente influyente. Esto provoca una activación de las restricciones contextuales, salvo por la profesora de Ciencias Sociales que reconoce que se encuentra en un espacio donde puede llevar a cabo sus preocupaciones fundamentales de manera integral. Al mismo tiempo ella cuestiona fuertemente las medidas institucionales y el sistema de investigación:

“Está super mercantilizado, entonces hay un sistema de investigación que está hecho para que compitamos como rapaces unas migajas de plata y la investigación no es nada más que eso. Entonces es un sistema que hay que cambiar de raíz y una de las primeras cosas tiene que ser la distribución de la investigación como se hace, es decir, quiénes investigan. Y la idea es que sea un trabajo más colectivo y más horizontal. No tan elitizante, está cada vez más elitizante y tendría que ser un trabajo mucho más horizontal y de trabajo colaborativo más que competitivo” (2A)

En el caso de las profesoras de Ciencias de la Salud, el choque con la tradición profesionalizante de la formación de pregrado ha generado conflictos entre pares, que ha provocado la división en dos bandos:

“La academia en sí misma, es tan ególatra que no permite que el otro, que tu par, te diga cómo estás haciendo las cosas, en el fondo, porque no, no puede llegar alguien a decirte “¿Sabes qué? mejora esto...” (...) hay que trabajar la humildad de la academia, entonces, ahí es difícil, es súper difícil entrar a decirle a una profesora, que lleva mucho tiempo haciendo lo mismo, que lo que está haciendo no está siendo beneficioso para el estudiante” (10A)

Una de las profesoras, que se encuentra cursando estudios doctorales, agradece haberse alejado por un tiempo del clima conflictivo al interior de la escuela.

Por su parte, el profesor de Ciencias básicas, critica la organización departamental que divide la docencia de la investigación, y ha luchado por realizar investigación asociada al mejoramiento de la docencia disciplinar, adjudicando recientemente un proyecto con

financiamiento externo que le permitirá materializar su ideal aun cuando esto sea a través de un trabajo sin mayor vinculación con su departamento, pero en asociación con otras disciplinas de la universidad.

En síntesis, quienes comparten el modo de reflexividad autónoma en esta universidad poseen una trayectoria académica destacada, alineada con la investigación y la gestión académica como sus preocupaciones fundamentales; cuatro de ellos han alcanzado la máxima jerarquía correspondiente a profesor titular. Su actuar estratégico los ha llevado a seis de los siete a ejercer en algún momento de su trayectoria académica cargos de gestión que les ha permitido posiciones de poder e influencia en la toma de decisiones sobre docencia e investigación. En cambio, el profesorado que comparte el modo meta-reflexivo tiene una trayectoria académica menor en años y jerarquías. Salvo una profesora, los demás no han ejercido cargos de gestión académica, dos han adjudicado investigaciones con financiamiento externo y solo una desarrolla docencia en posgrado. Su actitud crítica e idealista los ha llevado a confrontar las limitaciones del contexto para transformar las prácticas de docencia e investigación.

En cuanto a su interacción con las condicionantes del contexto, para los reflexivos autónomos su mirada estratégica les ha permitido potenciar las habilitaciones, reflejo de ello es que han desarrollado sus agendas de investigación o de gestión académica alineadas a las directrices institucionales. La docencia la han llevado a cabo como una actividad irrenunciable pero secundaria, desarrollada en el espacio de lo privado, resguardando tener control sobre ella para que no interfiera con el desarrollo de la investigación o la gestión académica.

El contexto institucional proporciona un marco normativo amplio para el desarrollo de la docencia y la investigación, pudiendo eventualmente no desarrollar una de ellas. Esto es llevado a la práctica por las unidades académicas de diversas maneras.

En Ciencias Sociales y Humanidades se operacionalizan los lineamientos centrales y se despliegan apoyos específicos orientados a completar las directrices institucionales o a superar sus limitaciones. Para el profesorado reflexivo autónomo es imperativo desarrollar la docencia y la investigación, así como la vinculación con el medio y la gestión, pero no es una preocupación ni anhelo desarrollarlas de manera integrada, en su lugar, legitiman la idea de su desarrollo paralelo y simultáneo, por lo tanto, no actúan sobre esto para cambiarlo. La forma en que acoplan la docencia a la investigación es que esta última informa y actualiza la primera. La profesora meta-reflexiva perteneciente a esta área, reconoce como habilitación que su unidad académica, un instituto de investigación y docencia de postgrado, facilita el desarrollo de ambas actividades de forma integrada.

En Ciencias de la Salud, el predominio lo tiene la docencia de pregrado, siendo la investigación una actividad de carácter opcional, esto es respaldado por una marcada tradición de formación profesional. Por tanto, el desarrollo de la investigación tensiona el clima organizacional y la relación entre pares. La profesora reflexiva autónoma, perteneciente a ésta área reconoce la incongruencia entre la política central centrada en el fomento de la investigación y la cultura local centrada en la docencia y elabora como estrategia para asegurar el desarrollo de la investigación, la postulación y adjudicación de un proyecto con financiamiento interno que le permita asegurar tiempos, en un contexto local altamente adverso, el que lleva a cabo de manera

silenciosa para evitar activar restricciones del contexto. En cambio, las profesoras meta-reflexivas conciben el desarrollo de la docencia y la investigación en una relación mutua bidireccional, por lo que para desarrollar esta preocupación fundamental confrontan las limitaciones contextuales, no exentas de conflictos y disputas buscando transformar las concepciones y prácticas locales tradicionales ejerciendo una agencia transformadora y progresiva.

En Ciencias básicas, las directrices institucionales se materializan en una división del trabajo académico ampliamente legitimado por la comunidad local, que ubica por un lado a la docencia disciplinar de pregrado, y por otro, a la investigación y la docencia de posgrado. El profesor meta-reflexivo confronta las limitaciones locales para transformar las prácticas locales en el desarrollo de la docencia disciplinar ligada a la investigación, ejerciendo igualmente la agencia progresiva y la agencia transformadora.

Capítulo 4

La docencia y la investigación en la agencia académica del profesorado de una universidad de investigación y doctorados

El profesorado desarrolla su trabajo académico dentro de contextos organizacionales en constante cambio (Tight 2013) que cuentan con políticas y normativas que lo definen y regulan. Sin embargo, estas descripciones proporcionan un marco de acción que no determina el equilibrio real entre las actividades de docencia y de investigación ni el curso que siguen sus trayectorias. El profesorado posee ciertos grados de libertad en la forma en que desempeñan las tareas que se les asignan (Brew 2018). Es por ello, que al igual que el capítulo anterior, éste analiza cómo el profesorado organiza estas actividades y el papel que juega su reflexividad agencial en la interacción con las condicionantes estructurales y culturales.

La segunda universidad participante de esta investigación de acuerdo con la clasificación propuesta por Reyes y Rosso (2012) corresponde a una universidad de investigación y doctorados. Esta clasificación implica que cuenta con programas de doctorado acreditados e investigación relevante en todas las áreas de conocimiento. Posee una certificación de calidad correspondiente al nivel de excelencia otorgado por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA). Este nivel implica que ha demostrado una calidad sobresaliente y consolidada en las áreas de docencia, investigación, gestión y vinculación con el medio. Es a su vez, considerada una de las mejores universidades del país de acuerdo con los rankings internacionales. En cuanto a su naturaleza jurídica es una universidad privada tradicional, fundada antes de la reforma neoliberal de 1981. Su organización responde a un modelo colegial de gobernanza, donde las facultades poseen un alto nivel de autonomía respaldado por las culturas disciplinarias. No obstante, sus autoridades son elegidas a través de un comité de búsqueda que propone una terna de candidatos a la autoridad principal quien finalmente decide.

El trabajo académico se configura activamente de acuerdo con las preocupaciones fundamentales del profesorado y de las condiciones estructurales que lo hacen posible, lo que implica cierta autonomía en su ejercicio que puede resentirse cuando se indica lo que se debe hacer y cómo hacerlo (Brew 2018). La manera diversa en que actúan los académicos de acuerdo con sus modos de reflexividad frente a sus actividades de docencia e investigación bajo un mismo contexto institucional es el foco de este capítulo.

El profesorado de esta universidad está compuesto por tres hombres y nueve mujeres, que realizan actividades de docencia e investigación como parte de su trabajo académico, son parte de la planta regular con dedicación completa, pertenecen a tres áreas de conocimiento: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Básicas e Ingeniería, y se encuentran en distintas etapas de su trayectoria académica. En cuanto a la reflexividad dominante, seis de ellos comparten la reflexividad autónoma y seis la meta-reflexividad. No se observaron los modos de reflexividad comunicativa ni fracturada a nivel dominante.

Cuadro 4.1 Caracterización del profesorado

	Modo reflexividad	Área	Categoría	Grado	Contrato	Sexo	Años experiencia	Proyectos Investigación vigente	Publicaciones	Cargo gestión actual	Cargo gestión anterior
1B	Meta-reflexividad	Cs. Sociales y Humanidades	Asistente	Doctor Posdoc	Planta	M	12	FONDECYT	sí	no	no
2B	Meta-reflexividad	Cs. de la Salud	Asistente	Doctor	Planta	F	10	Interno	sí	sí	sí
3B	Meta-reflexividad	Cs. de la Salud	Asociado	Doctor	Planta	F	23	FONIS/FONDEF	sí	no	sí
4B	Meta-reflexividad	Cs. Sociales y Humanidades	Asociado	Doctor	Planta	F	13	FONDECYT	sí	no	sí
5B	Meta-reflexividad	Cs. Sociales y Humanidades	Asistente	Doctor Posdoc	Planta	F	5	FONDECYT	sí	no	no
6B	Autónoma	Cs. Básicas e Ingeniería	Titular	Doctor Posdoc	Planta	M	20	FONDECYT	sí	sí	sí
7B	Autónoma	Cs. Sociales y Humanidades	Asistente	Doctor	Planta	F	11	FONDECYT	sí	no	sí
8B	Autónoma	Ciencias de la Salud	Titular	Doctor Posdoc	Planta	F	25	FONDECYT	sí	sí	sí
9B	Autónoma	Cs. Sociales y Humanidades	Asistente	Doctor	Planta	M	13	FONDECYT	sí	sí	no
10B	Meta-reflexiva	Cs. Sociales y Humanidades	Asistente	Doctor	Planta	F	20	FONDECYT	sí	no	no
11B	Autónoma	Ciencias de la Salud	Asistente	Doctor	Planta	F	16	FONDECYT	sí	no	no
12B	Autónoma	Ciencias Básicas e Ingeniería	Titular	Doctor Posdoc	Planta	F	20	FONDECYT	sí	sí	no

Fuente: elaboración propia.

Para la presentación de este capítulo, al igual que el capítulo anterior, se sigue el modelo de mediación reflexiva propuesto por Archer (2007, 2012) organizado en tres etapas: La primera de ellas implica reconocer la existencia de las propiedades estructurales y culturales que moldean objetivamente las situaciones que el profesorado enfrenta involuntariamente a través de sus poderes generativos de restricción y habilitación. Las segunda y tercera etapas reconocen la configuración de preocupaciones subjetivas definidas por el profesorado que interactúan con las condiciones contextuales a través de los modos particulares de reflexividad. Estas deliberaciones reflexivas orientan los cursos de acción que permiten llevar a cabo los proyectos académicos del profesorado.

4.1 Los factores contextuales que inciden en la docencia y la investigación

Los factores contextuales comprenden, por un lado, los condicionantes institucionales materiales como las políticas y estrategias que la universidad ha dispuesto para el desarrollo académico, la docencia y la investigación. Y por otro, las condicionantes socioculturales (de facultad, departamental o escuela) referidas a las ideas y tradiciones como las culturas disciplinarias, las formas de organización, los estilos de liderazgo y los patrones comunicacionales, entre otros. Ambos factores actúan sobre el trabajo académico habilitando o restringiendo la docencia y la investigación que realiza el profesorado perteneciente a esta universidad.

4.1.1 Factores institucionales

Los factores institucionales que inciden en el desarrollo de la docencia y la investigación en esta universidad están dados por el conjunto de normativas y estrategias establecidas a nivel central para su desarrollo. El marco normativo amplio institucional fomenta el vínculo entre la docencia y la investigación. No obstante, las políticas orientadas a su fomento se desarrollan en paralelo y por separado, lo que favorece a la investigación como actividad central por sobre la docencia.

Cuadro 4.2 Factores institucionales que inciden en la docencia y la investigación de la agencia académica

La política de Desarrollo Académico: El profesorado enseña lo que investiga	
Habilitaciones	Restricciones
<ul style="list-style-type: none"> -El vínculo docencia e investigación como imperativo institucional -Alineamiento entre un marco normativo institucional amplio y las normas complementarias por facultad. -Evaluación de la carrera académica con pertinencia disciplinar - Incentivos por desempeño académico 	<ul style="list-style-type: none"> -Docencia e investigación unidas en el discurso separadas en la práctica -Organización curricular generalista y profesionalizante -Aumento de las presiones sobre el trabajo académico -Desbalance en los tiempos asociados al desarrollo de la docencia y la investigación.
La política de investigación: La investigación como actividad central del trabajo académico	
Habilitaciones	Restricciones
<ul style="list-style-type: none"> -Apoyos focalizados a la generación de publicación y adjudicación de financiamiento externo -Evaluación de la investigación orientada a resultados -Evaluación de la investigación diferenciada por categorías académicas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Aumento de las exigencias para el desarrollo de la investigación competitiva -Limitaciones presupuestarias para el desarrollo de la investigación -Falta apoyo en la formación de capacidades investigativas
La política de docencia: Formación y apoyo en docencia de carácter genérico y masivo	
Habilitaciones	Restricciones
<ul style="list-style-type: none"> -Centro de apoyo a la docencia -Oferta permanente de formación en docencia -Reconocimiento institucional a la excelencia docente 	<ul style="list-style-type: none"> -Carácter genérico y opcional de la formación y apoyo docente - El no reconocimiento de conocimientos previos en la formación docente -Evaluación de la docencia centrada en la satisfacción estudiantil -Incidencia de la evaluación de la docencia en la calificación académica -Criterios utilizados en la asignación de los premios de docencia

Fuente: elaboración propia.

Los factores institucionales que inciden en el ejercicio de la docencia y la investigación que realiza el profesorado en esta universidad están dados por las políticas y regulaciones en torno al desarrollo académico, la investigación y la docencia. Esta universidad en particular dispone de un marco normativo amplio y normas complementarias definidas colegiadamente al interior de las facultades, lo que genera que ambas disposiciones reglamentarias se encuentren alineadas en torno al imperativo del vínculo entre la docencia y la investigación basado en la premisa que el profesorado enseña lo que investiga. Sin embargo, el aumento de las presiones en torno al trabajo académico y una mayor demanda por investigación competitiva restringen las posibilidades ciertas que este imperativo institucional se materialice. Por su parte, la institución ha dispuesto de políticas específicas que orientan el desarrollo de la docencia y la investigación, las cuales en la práctica actúan en paralelo y por separado, no existiendo en la práctica ninguna iniciativa institucional que fomente de manera explícita el vínculo entre la docencia y la investigación.

La política de desarrollo académico de esta universidad integra lineamientos y regulaciones en torno al desarrollo y evaluación del trabajo que realiza el profesorado. Esta Universidad cuenta con un marco normativo amplio dado por un conjunto de disposiciones reglamentarias generales y normas complementarias definidas colegiadamente en cada facultad alineadas al imperativo que el profesorado enseña lo que investiga. De igual forma, posee un sistema de evaluación y seguimiento de la carrera académica y un sistema de incentivos por desempeño académico que incorpora ambas actividades.

Los factores institucionales que habilitan el vínculo entre la docencia y la investigación están dados por el imperativo institucional referido a que el profesorado enseña lo que investiga, al igual que el alineamiento entre el marco institucional y las normas complementarias definidas por facultad. De igual modo, la evaluación de la carrera académica y los incentivos por desempeño también habilita el desarrollo armónico entre ambas actividades.

Como se señaló en el capítulo 1 y 2, el imperativo referido a que el profesorado enseña lo que investiga resulta una premisa persistente en el tiempo que ha tendido a instalarse como una verdad prácticamente irrefutable, derivada del ideal *humboltiano* y del modelo de *Research University*. En esta universidad esta idea ha permeado el trabajo académico y se ha instado tanto en las disposiciones normativas como en el discurso institucional

“...las primeras páginas de nuestros reglamentos dicen que en la Universidad (...) se enseña lo que se investiga” (8B)

Por su parte, también se reconoce el beneficio potencial de enseñar lo que se investiga favoreciendo el desarrollo de una docencia actualizada que es valorada por el estudiantado.

“A nivel institucional (...) a nivel teórico hay un vínculo muy fuerte entre la investigación y la docencia. El docente que enseña sobre lo que investiga puede entregar una enseñanza no solamente más actualizada, sino también desde una perspectiva distinta y eso es algo que, en general yo creo, los estudiantes valoran” (9B)

De igual modo, otro beneficio potencial de enseñar lo que se investiga, sería que la investigación se nutre de la reflexión que surge de la docencia.

“(…) como que la premisa, el eslogan que yo siempre he escuchado desde la universidad es que “el profesor enseña lo que investiga” y cuando uno hace eso de verdad hay una sinergia importante entre la docencia y la investigación porque en la medida en que tú enseñas, reflexionas mucho sobre lo que se está investigando y se puede iluminar” (4B)

Esta premisa permea la construcción de identidades y se vuelve un imperativo para el trabajo académico, que tendría beneficios tanto para la docencia como para la investigación, aun cuando en la práctica resulte complejo de sostener dada las limitaciones curriculares y pedagógicas en el contexto de la tradición profesionalizante chilena y las disposiciones institucionales que permiten al profesorado elegir entre ambas actividades.

“... cualquier académico de la Universidad (...) tiene que ser docente, sus bases son la docencia y la investigación y lo que ha hecho la universidad es la elección de que un académico pueda escoger entre hacer ambas cosas, docencia e investigación o solo docencia. Mi impresión es que del 99% de los académicos, sólo un 1%, va a escoger ser solo investigador sin hacer docencia” (4B)

Por su parte, el alineamiento entre el marco normativo institucional amplio que orienta el desarrollo del trabajo académico y el conjunto de normas complementarias con pertinencia disciplinar se reconoce como un factor que habilita el desarrollo de la docencia y la investigación y fortalece el sentido de agencia. Lo anterior también permite, que las facultades tengan la libertad para definir lo que se espera del trabajo académico, así como aspectos operativos de la gestión del profesorado, teniendo márgenes de decisión y acción amplios.

“Hay libertad absoluta de la unidad académica de asignar la carga académica a cada profesor” (4B)

El marco regulatorio amplio a través de sus definiciones misionales en torno a la docencia y a investigación orientan su desarrollo permitiendo materializar los proyectos académicos del profesorado en coherencia con sus preocupaciones fundamentales, lo que fortalece el sentido de agencia académica.

De igual modo, los apoyos institucionales establecidos al inicio de las trayectorias académicas habilitan el desarrollo de la docencia y la investigación en coherencia con los intereses individuales, excluyendo por este período la realización de tareas administrativas o de gestión, lo que igualmente contribuye a fortalecer el sentido de agencia académica.

“... yo creo que la universidad lo tiene bastante claro, en términos de cómo ir impulsando, sobre todo, que los profesores más jóvenes se vayan desarrollando en distintas áreas. Por ejemplo, cuando yo ingresé a la universidad, de inmediato me pude adjudicar un fondo que permitía desarrollar distintos proyectos, publicaciones, asistir a congresos, y que nos libera a los profesores nuevos por tres o cuatro años de cualquier tarea de gestión administrativa para que podamos estar en investigación y desarrollando la docencia” (11B)

De igual modo, la calificación académica juega un papel gravitante en el avance en la carrera académica. En esta universidad, el profesorado (de planta ordinaria y especial) participa de evaluaciones de desempeño bienales. El resultado de estas evaluaciones es considerado tanto para la promoción académica como para la determinación de remuneraciones y la asignación de responsabilidades individuales en sus facultades.

La evaluación es realizada por una comisión de calificación asesora del/a decano/a que en conjunto con el consejo de facultad definen los criterios de productividad y calidad. El proceso de calificación académica actúa como habilitación para el desarrollo de la carrera académica al orientar con claridad y pertinencia disciplinar los requisitos y criterios para su avance.

“Yo creo que el tema de la carrera académica es vital, la universidad tiene un seguimiento (...) un proceso de calificación académica bianual de todos los profesores. Los profesores que ingresan como asistentes tienen 7 años para poder ser promovidos a asociado, sino eventualmente tendrían que irse, eso está empezando a ocurrir en las universidades, está prácticamente establecido. Ese es un cambio en los últimos 20 años” (6B)

De igual modo, la universidad cuenta con una política amplia de incentivos que reconoce las distintas aristas del trabajo académico, actuando como una habilitación para el desarrollo de la docencia y de la investigación.

“La universidad donde trabajo, funciona mucho con el concepto de incentivos, hay incentivos para desarrollar proyectos, cursos nuevos, que son finalmente incentivos monetarios, pecuniarios, y también hay incentivo, obviamente para proponer cursos de diferentes modalidades con nuevas tecnologías, hay alianzas internacionales que favorecen eso” (9B)

Por su parte, los incentivos como el reconocimiento a la investigación de excelencia, el incentivo a las publicaciones y los periodos sabáticos son consideradas habilitaciones para el desarrollo del trabajo académico.

“Está el reconocimiento de la excelencia de investigación, el incentivo a la publicación. También, hay sabático, yo de hecho quiero en un par de años hacer un sabático, en donde uno puede hacer un plan, indicar lo que quiere hacer y la universidad entrega apoyo inicial y uno se traslada con la familia, manteniendo el sueldo” (12B)

La universidad otorga una asignación al desempeño académico a quienes obtienen el nivel más alto en sus calificaciones académicas, lo que tiene implicancias económicas en las remuneraciones a largo plazo. No obstante, esta asignación pondera la investigación por sobre la docencia, lo que significa que un/a académico/a con mayor desarrollo investigativo podría recibir mejores calificaciones y, como consecuencia, un mejor salario a través del tiempo.

“La calificación de los académicos tiene ciertas implicancias económicas porque hay pequeños diferenciales que se van generando, a través de las calificaciones si el profesor está muy bien calificado, cada 2 años tiene una asignación por desempeño académico, un delta y eso si uno lo estira 30 años, va a empezar a hacer una diferencia entre los que tuvieron buenas calificaciones o tuvieron malas, entendiendo que el sesgo está fuertemente en investigación” (6B)

En definitiva, la política de desarrollo académico orientada por el imperativo respecto a que el profesorado enseña lo que investiga, ha dispuesto de un conjunto de mecanismos que actúan como habilitaciones para el trabajo académico. Estos factores están dados por el alineamiento entre el marco normativo institucional y la normativa complementaria con pertenencia disciplinar definida en cada facultad. Además de la evaluación de desempeño académico de acuerdo con criterios disciplinares y el sistema de incentivos por desempeño que incluye ambas actividades.

No obstante, pese a que el discurso institucional promulga que el profesorado enseña lo que investiga, en la práctica la inexistencia de mecanismos reales que fomenten el vínculo lleva a que la docencia y la investigación se desarrollen por separado, lo que es coincidente con lo planteado en el capítulo 2.

“A nivel institucional no hay política que vincule la investigación con la docencia” (9B)

De igual modo, otro factor que restringe el vínculo entre la docencia y la investigación es la organización curricular generalista y profesionalizante de los programas académicos, principalmente en el nivel de pregrado, lo que entra en tensión con la generación de conocimientos cada vez más especializados en investigación.

“Una cosa que yo haría notar es que se dice que los profesores enseñan lo que investigan, eso es parcialmente cierto, eso probablemente tiene que ver con lo que uno hace cuando está en el conocimiento de punta a nivel de posgrado y en docencia de posgrado, trabajando uno a uno con el tesista (...) eso no es tan cierto la verdad, para ser bien honesto, cuando uno está hablando de docencia de pregrado. En pregrado uno hace clases sobre tópicos generales que rara vez están en la cúspide y en los márgenes del conocimiento. Esas cosas que uno investiga, al final uno investiga un centímetro cuadrado en su área propia de conocimiento y está tratando de buscar ahí cómo adelantar conocimiento nuevo en unos márgenes que son bien pequeñitos...” (1B)

Por tanto, resulta insuficiente establecer el imperativo institucional referido a que el profesorado enseña lo que investiga si no se dispone de mecanismos reales que faciliten que aquello ocurra, generando incongruencia entre los lineamientos institucionales y la práctica.

De igual modo, en esta universidad el vínculo potencial entre la docencia y la investigación se ve restringido por el aumento creciente de las expectativas, exigencias y rendición de cuentas en torno al trabajo académico. Estas presiones están dadas principalmente por el aumento en la competitividad en educación superior, que propicia un trabajo académico solitario y atomizado.

“...el dilema y la tensión entre investigación y docencia existe, es real, nos cuesta equilibrar funciones difíciles y la razón por la cual es especialmente relevante, es porque la educación superior se ha tornado excesivamente competitiva y el trabajo de los profesores es excesivamente aislado y atomizado y se hace en solitario y esa cuestión es fatal” (1B)

Las expectativas en torno al trabajo académico buscan cada vez más posicionar al profesorado como investigadores expertos en su área del conocimiento. Este reconocimiento y valoración de la investigación por sobre la docencia cuenta con una data de más de medio siglo como efecto de la culminación de la profesionalización del trabajo académico en el contexto de la universidad de investigación norteamericana. Si bien en Chile la profesionalización del trabajo académico ha tenido un sostenido pero lento y dispar desarrollo. En esta universidad orientada a la investigación se espera que el cuerpo académico se asemeje al ideal norteamericano.

“Existe esto del estatus académico muy asociado a que sea un buen investigador. Entonces, no es solo como en términos de la clasificación académica, sino también cómo eres visto en el mundo académico que, además, es muy terrible, porque como que la evaluación de la persona completa pasa por cuán buen académico eres y en ese punto el ser un buen investigador es muy fuerte (4B)”.

La primacía de la investigación por sobre la docencia igualmente permea el perfil de contratación del cuerpo académico.

“Unas son las intenciones y otra es la realidad. Yo diría que en el papel dice que las dos son igualmente importantes, en la práctica la investigación sigue siendo muy dominante, y es un tema cultural que estamos ajustando los reglamentos para poder romper eso. Hay que pensar que los profesores que contratamos en la universidad son personas que se formaron como investigadores y en ninguna parte de esa formación o muy poco, no sé, se enseña de docencia. Entonces pedimos como requisito para ser profesor universitario tener un doctorado. Y un doctorado, por definición es aprender a investigar, entonces todavía lo vemos, que la investigación sigue siendo dominante” (6B)

El ideal del profesorado como investigador experto tiene repercusiones prácticas en el trabajo académico. Quienes ingresan a la universidad con sus credenciales de investigación pueden desarrollar una trayectoria de más rápido ascenso y gozar de mayores privilegios y reconocimientos al cumplir con el canon esperado.

“El que entra con un doctorado ya hecho en la universidad y que su foco es hacer mucha investigación y ganarse proyectos y como que la docencia es un satélite de sus actividades, se hace mucho más fácil y lo encuentro un poco injusto porque si bien la investigación es importante dentro de la universidad, no somos un centro de investigación. La gente que entra con carrera ordinaria es como la élite de la universidad con muchos privilegios, entras e investigas, te cierras en tu laboratorio, publicas una forrada de *papers* y, con eso, te aseguras un ascenso, pero nadie cuestiona cómo es la calidad de tu docencia, como te relacionas con tus estudiantes, cuántos cursos tienes a cargo, como que eso no es tan importante” (2B)

De igual modo, el avance en la carrera académica beneficiaría a quien desarrolla investigación aun cuando realice una docencia deficiente, lo que no ocurriría en la situación inversa.

“Yo creo que es mucho más valorada la investigación que la docencia en términos de varias cosas, si tú eres un investigador top ten, aunque seas un mal profesor, igual vas a avanzar. Si tú eres un profesor top ten y no tienes investigación, vas a estar mal, no es equivalente. Y, por otro lado, también existe esto del estatus académico muy asociado a que sea un buen investigador. Entonces, no es solo como en términos de la clasificación académica sino también cómo eres visto en el mundo académico, ser un buen investigador es muy fuerte. Los académicos que son exitosos en su área de investigación son más valorados que los profesores que son buenos profesores únicamente y eso independiente que la universidad sobreviva en base a la formación de pregrado” (4B)

En respuesta a la creciente competitividad, una estrategia institucional ha sido la diversificación del trabajo académico a través del reconocimiento de nuevas plantas académicas con dedicación exclusiva a la docencia o a la investigación. Un efecto colateral de esta medida ha sido la segmentación del cuerpo académico y la confirmación de que la investigación goza de un mayor reconocimiento que la docencia.

“...hay un tema de prestigio, en general se cree que la docencia la puede hacer cualquiera lo cual es absolutamente falso, un buen profesor debe tratar de equilibrar distintas funciones y distintos desempeños y habilidades, por ejemplo, en el caso de la profesión docente, habilidades sociales, de relación de la docencia con otros, que son tremendamente importantes y a veces lamentablemente, se sobrevalora la investigación..., en definitiva, parte importante del prestigio académico se lo lleva la investigación y a veces uno tiene unos “Steve Jobs” con pocas capacidades de docencia y de interacción, pero que son altamente productivos” (1B)

De igual modo, las universidades han optado por incentivar otros modos de investigación aplicada como la investigación en docencia. No obstante, este tipo de investigaciones no goza del mismo reconocimiento que posee la producción de conocimiento disciplinar.

“Cada vez más las instituciones están tratando de promover esta cosa de investigar acerca de lo que uno hace, ahí hay un campo, pero que es para algunos, otros en general ven esa investigación como investigación de segundo nivel, no llega a los super *journals*, no es la mejor investigación, pero, en fin” (1B)

Dentro del aumento de las exigencias al trabajo académico, otro aspecto que limita o tensiona las posibilidades de vinculación entre la docencia y la investigación se refiere a los tiempos asociados al desarrollo de cada una de estas actividades. El profesorado reconoce un desbalance o desequilibrio en los tiempos destinados a cada una de estas actividades.

“Yo creo que una de las cosas que más tensiona, es la dedicación de las clases, no es que no quiera hacer, pero yo sé que eso quita tiempo. Toda una tarde en el laboratorio es algo que yo le quité a la investigación, a estar sentada ahí escribiendo una metodología en inglés, analizando, haciendo una figura. Eso tensiona mucho. El hecho de equilibrar el número de hora y el tipo de tiempo que uno necesita. Uno necesita un tipo de tiempo sin interrupciones, muy concentrado, con un ambiente adecuado para que venga ahí la aspiración y poder plasmarlo en un artículo” (12B)

El problema del desbalance en los tiempos asociados a la docencia y la investigación se hace más evidente en los profesores noveles dado el aumento creciente de las exigencias en torno a la investigación.

“Hay ritmos distintos, presiones distintas, prioridades distintas que hacen que, al final, haya una carrera estresada por las funciones de docencia e investigación. Las prioridades institucionales están, típicamente, más centradas en investigación y menos en docencia y especialmente para profesores jóvenes, hay una tensión desde el punto de vista del uso del tiempo. La mayor competencia que se requiere en el tema de investigación involucra más tiempo muchas veces en desmedro de la docencia (...) se le presiona a parecer productores de *papers*” (1B)

Este desbalance en los tiempos para el desarrollo de la docencia y la investigación también se acentúa por diferencias de género, toda vez que a las mujeres se les tiende asignar con mayor frecuencia que a los hombres responsabilidades administrativas al interior de sus unidades académicas.

“El tiempo siempre se hace poco y yo siento un poco de discriminación de género asociada a las mujeres, siempre nos mandan a cargos de gestión mientras que los hombres están investigando o produciendo, eso pasa en todos lados. Entonces, la gestión tampoco está muy bien evaluada, esa fue una de las razones por las cuales no pude seguir en gestión, porque estaba en carrera ordinaria y no estaba produciendo, publicando. Entonces, seguir ahí en gestión haciendo pega que te come día a día, generalmente cuando hay alguien con un cargo muy importante, hay una mujer al lado que le está haciendo la pega, es heavy, hay una cierta discriminación” (2B)

Al igual que una mayor carga de docencia.

Un día, me acuerdo en una reunión, un jefe de departamento mostró las horas de docencia y yo miré las horas de docencia y vi que yo aparecía con doce y el resto de mis colegas hombres, con tres o

cuatro, entonces dije estoy leseando yo hago doce horas de docencia a la semana y mis colegas tres o cuatro él que más hacía” (12B)

El énfasis institucional por la investigación ha aumentado las presiones en torno al trabajo académico, generando un desbalance en el desarrollo de la docencia y la investigación. Nueve de los doce profesores reconocen que la universidad prioriza la investigación por sobre la docencia, aun cuando en el discurso institucional ambas son consideradas igualmente importantes.

“Investigación, eso no dudo al decirlo, yo pienso que a través de los años se le ha dado un lugar a la docencia, pero no es igual que el otro” (12B)

Una explicación del interés por la investigación es que posiciona a la universidad en los rankings internacionales y esto otorga mayor prestigio y reputación.

“Yo creo que la investigación, por lejos, es mucho más valorada, aunque siempre se hable de la docencia y se dan premio de docencia, pero siento que hay un mérito mucho más reconocido, que merece mayor publicidad “es el doctor no sé cuánto, publicó en la revista *Nature*, se ganó el concurso de no sé qué cosa, no sé cuántos FONDECYT...”, es como lo que da el ranking, en el fondo, un porcentaje importante de los rankings se construyen en base a investigaciones y a publicaciones. Yo creo que por eso también le dan mucha más relevancia a la investigación que a la docencia. Y no te quieres perder el ranking porque eso involucra que estás en el mapa, es como un círculo que te da prestigio, puedes traer mejores profesores, hay mayor intercambio. Hay muchos de esos rankings contruidos en base a investigación” (2B)

De igual modo, la dificultad para evaluar la calidad de la docencia a través de criterios claros y objetivos ha provocado que su incorporación en las clasificaciones internacionales se reduzca a indicadores cuantitativos indirectos, lo que es diametralmente opuesto en el caso de la investigación, donde la parametrización de la calidad de los productos de investigación (publicaciones con sus índices de impactos y adjudicación de proyectos externos) ha permitido su visibilización en los rankings.

“La investigación, y es obvio, y entiendo por qué, porque es fácilmente medible, porque hay una tendencia mundial de que las universidades se miden por su calidad en las publicaciones, también en todos los rankings está la docencia, pero cuando evalúan docencia evalúan número de profesores por alumno, pero no la calidad de la docencia. En cambio, cuando evalúan la investigación, te evalúan por número de publicaciones y calidad de la investigación. Porque te la evalúan por cuartiles, en el nivel en que tú estás publicando, es mucho más cuantitativa la medición de la investigación. Y, de alguna manera, es lo que, a nivel mundial y a nivel de nuestra universidad, más se quiere lograr” (8B)

En el discurso académico se defiende la premisa de que, a mayor productividad académica, mejor posicionamiento en las clasificaciones internacionales.

“La investigación, porque es lo que permite que la universidad sea bien clasificada en los rankings. Mientras más *paper* uno tenga y más *paper* tenga la universidad, mejor clasifican a la universidad, la docencia es el pariente pobre de la tarea investigativa” (10B)

En cuanto al desarrollo de la investigación propiamente tal, las restricciones están dadas principalmente por el aumento de las presiones y exigencias externas. Esta universidad cuenta

con un conjunto de iniciativas orientadas al desarrollo y aumento de investigación competitiva a través de fondos orientados a la atracción de financiamiento externo y a la generación de publicaciones con alto índice de impacto.

“La universidad donde trabajo tiene un ritmo intenso de investigación y acá una política de la universidad, es la entrega de fondos basales para desarrollar investigación a través de concursos y se espera que los fondos para que uno desarrolle la investigación provengan de fondos externos, como los fondos que entrega el Estado u otra agencia. Al mismo tiempo, se les exige a todos por igual, un ritmo de investigación y publicación alto” (9B)

Entre las iniciativas institucionales para la atracción de financiamiento externo, la universidad dispone de un fondo dirigido al profesorado novel destinado a financiar la preparación de proyectos de investigación para la postulación a fondos competitivos, tanto nacionales como internacionales. Esta iniciativa actúa como habilitación para el desarrollo de la investigación facilitando la adjudicación de financiamiento externo, fortaleciendo el ejercicio agencial.

“Todo profesor nuevo que ingresa se le da un fondo, antes que se adjudique un FONDECYT, la universidad da ese fondo que no es en remuneraciones, sino para que inicie su investigación y pueda partir, especialmente para promover” (8B)

En relación con el aumento de las presiones por la generación de publicaciones con alto índice de impacto, los apoyos focalizados van dirigidos a la edición, redacción y traducción de artículos. Estos apoyos habilitan el desarrollo de las agendas de investigación y fortalecen el sentido de la agencia académica.

“Para investigar, tú puedes postular a fondos que te permiten traducir, ayudar a redactar mejor un *paper*, todo eso es centralizado” (4B)

El profesorado reconoce al mismo tiempo la ventaja de evaluar la productividad en investigación a través de resultados tangibles.

“la investigación es mucho más fácil de evaluar, y lo que se evalúa cuando hablamos de investigación, es la adjudicación de proyectos (...) mucho más valor tiene aquellos investigadores que se adjudican proyectos de investigación que vienen de fondos externos, porque son más competitivos, pero también porque traen recursos a la universidad, los más valorados, los más difíciles, los más competitivos” (8B)

Otro criterio considerado en la evaluación de la investigación se refiere a la investigación asociativa con otras universidades a través de la invitación a conferencias o ser profesor visitante, instancias que otorgan prestigio y reconocimiento al trabajo académico, fortaleciendo el sentido de agencia.

“una forma ya un poco más indirecta de evaluar la investigación es la cantidad de veces que ese investigador es invitado a dictar conferencias internacionales o a ser profesor visitante internacional de otras universidades” (8B)

Otro factor que actúa como habilitación para el desarrollo de la investigación son los mecanismos de evaluación de la investigación acordes a las categorías y jerarquías académicas

definidas en el marco reglamentario¹⁰. El establecimiento de estos parámetros es ampliamente reconocido por el profesorado.

“La Universidad es bastante clara en sus reglamentos respecto a las categorías en las que uno se mueve como docente, está la planta ordinaria y está la planta adjunta, y en la planta ordinaria se espera que uno haga investigación y se establecen algunos criterios mínimos de acuerdo con la jerarquía en la que uno se encuentra” (11B)

En síntesis, el profesorado de esta universidad reconoce como factores que habilitan el desarrollo de la investigación, por un lado, los apoyos para la generación de publicaciones y la adjudicación de financiamiento externo. Y, por otro lado, la evaluación de la investigación orientada al logro de productos concretos y diferenciada por categorías académicas.

En contraste, los factores que restringen el desarrollo de la investigación están dados por el aumento de las exigencias para el desarrollo de la investigación competitiva, las limitaciones presupuestarias y la falta de apoyo en la formación de capacidades investigativas.

En primer lugar, la conjunción de crecimiento, demandas y restricciones económicas ha impactado la organización de las universidades, transformado la competencia por subvenciones de investigación y financiamiento externo en parte central de sus objetivos y de lo que se espera del cuerpo académico (Véliz 2018). Esta universidad, orientada a la investigación, no está exenta de las presiones por la atracción de fondos externos y aumento de las publicaciones con alto índice de impacto, lo que se traducen en mayores exigencias para el desarrollo de investigación competitiva.

La universidad privilegia la adjudicación de fondos de investigación con financiamiento externo, altamente competitivo, cuyas exigencias han ido en aumento, no así su financiamiento. Esta exigencia presiona a la agencia académica.

“yo creo que una de las cosas que tensiona bastante, que tiene que ver con nuestro contexto en Chile, es como la disponibilidad de proyectos de investigación para los investigadores, como que constantemente se esté reduciendo el financiamiento de FONDECYT, que cada vez se adjudiquen menos FONIS. Entonces, como que siguen siendo los mismos proyectos a los que uno puede adjudicarse, pero con menos cantidad, hay mucha competencia entre colegas. Entonces, a veces, que te pongan esta exigencia de tener un fondo extramural para tu investigación es una presión, porque no depende de ti, que cada vez va disminuyendo más este tipo de financiamiento, al menos acá en Chile. Eso es una presión porque eso depende mucho menos de ti” (11B)

De igual modo, la publicación de artículos indexados con alto nivel de impacto tensiona la agencia académica ya que implica el desarrollo de habilidades de escritura que responden a

¹⁰ Las categorías académicas se clasifican en ordinaria, especial y adjunta, que son independientes de la dedicación horaria. Únicamente el profesorado de la categoría ordinaria tiene la obligatoriedad de realizar docencia e investigación, quienes integran la categoría especial solo deben realizar un tipo de actividad académica, ya sea docencia o investigación, mientras que la planta adjunta realiza algún tipo de actividad académica. Solo las dos primeras categorías (ordinaria y especial) de acuerdo con sus méritos pueden optar a avanzar en la carrera académica a través de las jerarquías de asistente, asociado/a y titular.

lógicas culturales foráneas sumando a las barreras idiomáticas y a su alta selectividad por prestigio alcanzado.

“Estoy un poco demandada por la cuestión de los *papers* indexados, que es un mundo que no conozco porque estudié en Francia, como que desaprendí todo lo que había aprendido porque siempre estuve en el top. Me fui a Francia, haciendo una tesis súper profunda, como muy exitosa en el mundo francés, me fue súper bien allá. Soy profesora visitante en (...), soy profesora en la Universidad (...), como que en el mundo francófono ya me hice un lugar, pero aquí no hay ni una publicación indexada, nada, no existe ese mundo, sino que tengo un libro en una universidad española, así súper importante en América Latina, pero nada de eso tiene el correlato de los *papers* indexados. Entonces, ahora estoy en ese estrés, ya me rechazaron varios, ya le agarré la mano, espero” (10B)

La alta demanda por la producción de artículos académicos y la atracción de financiamiento externo para la investigación genera principalmente dos críticas. La primera respecto a la relevancia de lo que se está investigando o escribiendo, y luego, sobre la primacía de estos dos tipos de productos de investigación que restringe otras posibilidades de generación de conocimientos.

“no importa mucho qué es lo que uno escriba, pero uno tiene que escribir, tiene que presentar, tiene que estar ganando proyectos y la política de la institución, en general, ha ido apuntando mucho más a productividad, más que al proceso en particular. Es interesante que a veces intenta como diversificar, tratar de ajustarse a los diversos tipos de fondo, pero en una estructura de un sistema de fomento a la investigación que es bien piramidal en Chile, es muy competitivo y donde hay un proceso como de participación donde uno tiene que ir tratando de acaparar ciertos fondos y abrirse un espacio, dentro de lo que es el sistema” (1B)

En segundo lugar, otro factor que restringe el desarrollo de la investigación se refiere a las limitaciones presupuestarias que se traducen en la disminución de los incentivos a la publicación.

“El incentivo a la publicación, que es en dinero y que se lo dan a todos los que publican con un cierto puntaje y que, ya hace como cinco o seis años está bajando el monto que se asigna por el puntaje entregado y es un tema que se habla entre todos los colegas porque es dinero que uno deja, de alguna manera, de percibir, pero la universidad ha ido indicando en sus políticas que es probable desaparezca” (12B)

Al igual que la falta de fondos para el desarrollo de la investigación, la exigencia por el desarrollo de la investigación no es proporcional al apoyo que se entrega.

“sucede algo con lo que no estoy de acuerdo, que es exigir mucho entregando poco. Uno podría pensar que la política para generar investigación y publicaciones contará por lo menos con un piso mayor para que este se realice, como sucede en otras universidades, con fondos para la investigación para cada académico, etcétera, pero eso, por motivos presupuestarios me imagino, no ocurre” (9B)

En tercer lugar, en esta universidad orientada a la investigación se espera que el cuerpo académico ingrese con habilidades de investigación consolidadas y demostrables y una producción académica que lo avale, aun cuando esto varía dependiendo de las particularidades disciplinarias. Sin embargo, para aquellos académicos/as que han ingresado sin el desarrollo de habilidades investigativas o con un desarrollo incipiente, una restricción institucional es la falta

de apoyo en la formación de capacidades investigativas, que aumenta la brecha con quienes desarrollan investigación intensiva y provoca segmentación en el cuerpo académico.

“Yo no tengo una formación en investigación y me he tenido que hacer al andar para los que somos docentes y hacemos esta investigación como un complemento, es super difícil” (2B)

En cuanto a la docencia, ningún/a profesor/a de esta universidad la identifica como una prioridad institucional, aun cuando reconocen su importancia dado el alto porcentaje de estudiantes de pregrado. La totalidad reconoce a la institución como una universidad orientada a la investigación. Entre los factores que habilitan el desarrollo de la docencia a nivel institucional se encuentran la existencia de un centro de apoyo a la docencia con una oferta de formación permanente y el reconocimiento institucional a la excelencia docente.

En respuesta al fenómeno global de la masificación y diversificación de la matrícula, en Chile desde el inicio de este siglo, la política pública, ha impulsado fuertemente, por vía del financiamiento y los procesos de rendición de cuentas y garantías de calidad, la renovación de la formación en educación superior, y dado, que la evidencia empírica indica que la docencia es uno de los factores con mayor incidencia en el aprendizaje del estudiantado es que a nivel institucional se ha puesto un especial énfasis en la formación docente del profesorado.

“La carrera de un profesor universitario no tiene un componente de pedagogía, sino que generalmente es investigar e investigar, investigar y, después, bueno, uno se las arregla para hacer docencia, entonces la Universidad está reparando eso, igual que muchas otras, a través de diplomados, de centros de desarrollo docente, de fijarse un poquito más en el quehacer docente cuando se contrata, pero hay un tema estructural en la formación de los profesores universitarios, y ahí yo creo que tenemos que seguir avanzando porque uno hace las clases que hace porque piensa que así se hacen, no por flojera o por mala intención, sino que nunca nadie le enseñó” (6B)

Las universidades en Chile, unas antes y otras después, han adherido a la política pública, asumiendo el desafío de formar al profesorado en docencia, para ello han ido creando unidades de formación docente siguiendo el modelo de los *Teaching and Learning Centers* de las universidades norteamericanas, europeas y de Oceanía. Esta universidad no ha sido la excepción, a través de la creación de un centro de apoyo a la docencia. El trabajo que realiza este centro es reconocido como una habilitación para el ejercicio docente.

“Ha sido súper bueno el centro (...), yo sé que todo el mundo lo odia, pero yo lo amo, a mí no me molesta. Me gustaría tener más tiempo para ir, ayudo al centro (...), también haciendo clase, ayudándole a trabajar con los profesores, siempre voy a las reuniones, me encanta, En el centro (...) tenemos cursos, diplomados, me parece super pertinente” (10B)

De igual modo, la formación y el acompañamiento personalizado que realiza este centro para el mejoramiento de la docencia es ampliamente valorado por el profesorado.

“El centro (...) realiza todo un acompañamiento de la docencia y eso es un soporte, pero enorme, porque uno si no sabe cómo hacer algo, uno tiene dónde recurrir. Si uno tiene la encuesta y ve que hay algún parámetro que no está funcionando, les pido una asesoría, ellos te recomiendan” (12B)

Este centro dispone de una oferta permanente en formación, donde destaca el diplomado en docencia universitaria que es la única certificación de carácter obligatorio para el profesorado

que ha ingresado en los últimos años a la universidad. El profesorado que ha realizado el diplomado lo evalúa positivamente como un factor que habita su docencia y fortalece su agencia. Esta certificación, a su vez, habilita para el ejercicio docente al profesorado novel y entrega herramientas de actualización que la fortalecen.

“Hay muchos profesores que nunca han hecho clases antes de integrarse formalmente a la Universidad. Entonces, ese es un espacio que yo te diría que permite a uno actualizar bastante en el área educacional... dan hartas estrategias, en términos de cómo entregar los contenidos, cómo relacionarse con los estudiantes, cómo armar evaluaciones, cómo hacer rúbricas, etcétera. Entonces desde ahí, creo que la universidad está súper pendiente de que sus profesores nuevos estén actualizados en docencia universitaria” (11B)

Este tipo de certificación se reconoce como un requisito necesario para el ejercicio docente y el punto de partida para un perfeccionamiento progresivo en un ámbito altamente demandado y cambiante como es la formación universitaria.

“Yo siempre recomiendo a los médicos que hagan el diplomado en docencia universitaria porque la mirada de la docencia se ha modernizado. De hecho, hoy día no solo tenemos personas haciendo el diplomado, sino que muchos de ellos mismos después de terminarlo se han dedicado a hacer magísteres en educación universitaria y eso ha favorecido mucho en que mejore la calidad de la docencia. Enseñar a adultos no es intuitivo” (8C)

Por su parte, la universidad ha dispuesto de iniciativas para fomentar la innovación en la docencia a través de fondos concursables que buscan generar prácticas innovadoras en el aula.

“Yo creo que también apoya los concursos que hay para la docencia, para fomentar la creatividad, la innovación y también para incorporar todas tus nuevas herramientas en la docencia” (2B)

Por último, la universidad también dispone de un reconocimiento a la excelencia docente que consiste en un premio que se otorga anualmente a los mejores profesores que se han destacado por su docencia.

En contraste, los factores institucionales que restringen el desarrollo de la docencia están dados por el carácter genérico y opcional de la formación en docencia, la obligatoriedad de cursar el diplomado cuando se poseen conocimientos previos y la evaluación de la docencia centrada en la satisfacción estudiantil. Además, está la incidencia de la evaluación en la calificación académica y los criterios utilizados en la asignación de los premios de docencia.

El profesorado reconoce la amplia y variada oferta formativa dispuesta por el centro de apoyo a la docencia como un factor que habilita el ejercicio docente. Sin embargo, al mismo tiempo, aspectos como su carácter genérico y masivo, pueden actuar como una limitante para el desarrollo particular de la docencia disciplinar, debilitando su sentido de agencia.

“Aun cuando no me cabe la menor duda que es muy importante la formación y el apoyo en docencia que las instituciones ofrecen, creo que ese tipo de apoyo, por lo menos en mi caso, ha sido extraordinariamente rudimentario y la sucesiva estandarización de la formación docente creo que no contribuye mucho... existen algunas cuestiones asociadas a entrenamiento y evaluación que se hacen de una manera masiva. Entonces, no sé si ayudan a mejorar las clases” (1B)

Otra limitación que presenta la formación en docencia es que ha tenido como foco su mejoramiento procedimental, pero con un escaso sustrato en evidencias que permitan conocer su incidencia en el aprendizaje del estudiantado.

“Ciertos usos de instrumentos, herramientas siempre son útiles y creo que sí, pero a mí me parece más sustantivo el poner a disposición evidencias, información, material e investigación sobre la docencia que uno hace para que pueda utilizarse en términos de mejoramiento de la calidad más que el entrenamiento estandarizado que a veces uno tiene y estos instrumentos sobre encuestas de estudiantes y tratar de ajustarse a lo que dice la encuesta de satisfacción” (1B)

Otra limitación es el carácter opcional de la formación en docencia, lo cual provoca que el profesorado que tiene una orientación hacia la investigación tienda a prescindir de estos servicios porque los distrae de sus preocupaciones fundamentales.

Pese a que el diplomado en docencia en educación superior es ampliamente valorado por el profesorado, también surgen críticas respecto a su obligatoriedad para el profesorado que posee formación previa.

“Los profesores nuevos estamos en el fondo, obligados a hacer un diplomado de docencia universitaria, yo igual soy psicóloga entonces como que hay hartas cosas que ya manejaba de antes...” (11B)

Si bien, prácticamente la totalidad de las universidades cuenta con mecanismos para evaluar la docencia universitaria, los parámetros utilizados siguen siendo medidas indirectas, centradas en la satisfacción estudiantil y la cantidad de horas que realiza el profesorado.

“Me tocó colaborar en el proceso de cambio de la encuesta docente. y que apuntaba, un poquito, a tratar de pasar de este paradigma de satisfacción estudiantil e ir más sobre qué es lo que se hace y cómo aprenden los estudiantes en cada curso, pero sigue siendo satisfacción de los estudiantes. Entonces, está la entrevista de docencia, pero no mucho más” (1B)

De igual modo se advierte que centrar la evaluación de la docencia en un solo instrumento y en un único actor genera sesgos que limitan su desarrollo. Sin embargo, a pesar de que el profesorado reconoce esta restricción no propone otras alternativas que permitan evaluar la calidad de la docencia

“Pareciera que la forma o lo que les preguntamos a los estudiantes o que sea el único instrumento que hay para evaluar la docencia es muy básico, muy precario porque en el fondo queda muy al arbitrio de varios factores. Por un lado, la reputación, que es buena y mala, pero si uno se equivocó una vez y te hiciste una reputación mala como docente, como que en el fondo te arrastra por muchos años superar las expectativas de tus estudiantes, que tú puedes hacer una buena clase, como que te deja marcada y estigmatizada como mala profesora, como que no importa tanto cuan buen profesor tú puedas ser, sino más bien cuan buen estratega tú puedes ser para pasar bien el semestre ... Y bueno, que los estudiantes a veces no contestan y cuando lo haces mal, contestan todos. Entonces, como que está sesgada esa evaluación, solo sí quieren alegar. Y lo otro es que, en el espacio cualitativo, cuando hablan y te escriben, puede ser muy doloroso y a los estudiantes les cuesta entender que hay una persona al otro lado” (4B)

Surge la necesidad de cambiar la evaluación de la docencia centrada en la satisfacción estudiantil incorporando la participación de otros actores como pares o un experto. Aún cuando se reconoce la limitación de que los pares resisten abrir su docencia.

“yo creo que sería muy útil que existiera otra manera de evaluar, no se me ocurre qué (...) ¿evaluación de pares? igual los profesores se resisten a que tus pares miren lo que estás haciendo, pero o algún experto, no sé, otra manera en que uno pueda sentirse más reforzado y menos amenazado en el proceso de evaluación docente” (4B)

La evaluación de la docencia tiene incidencia en la calificación y en la promoción académica, lo que es valorado positivamente por el profesorado. Sin embargo, hay dos aspectos que pueden restringir su desarrollo. Por un lado, lo que se evalúa de la docencia, cuando se pone énfasis en parámetros indirectos que no dan cuenta de su calidad o del impacto de ésta en el aprendizaje de los estudiantes. Y, por otro lado, su menor ponderación en relación con la investigación.

“A mí me retrasó un año y medio, prácticamente, el cambio de categoría por una mala encuesta en un semestre, pero tengo que ser sumamente honesta, eso no les pasa a todos. Uno observa muchas veces... "pero cómo si los alumnos...", pero en realidad muchas veces hay un perfil, hay algunas cosas que se dejan pasar, entonces sí influye y yo creo que está bien que influya, porque es una mirada, pero claro ¿Cuánto influye? para mi criterio y mi perspectiva y mi experiencia, no influye igual que una buena investigación” (12B)

De igual modo, el profesorado de esta universidad identifica como un factor que habilita el desarrollo de la docencia la entrega de premios que reconocen su excelencia. No obstante, la poca claridad para evaluar la excelencia en la docencia puede hacer que la decisión de los consejos de facultades se base en criterios discrecionales que limitan el reconocimiento de prácticas excelentes.

En síntesis, en esta universidad el marco normativo que orienta el desarrollo de la docencia y la investigación se basa en el imperativo de que el profesorado enseña lo que investiga complementado por normas definidas colegiadamente en cada facultad. Sin embargo, pese al amplio consenso en torno a este ideal, existe una ausencia de iniciativas institucionales que faciliten la materialización del vínculo. En la práctica, tanto la docencia y la investigación siguen caminos separados y en paralelo. Por tanto, limitaciones como el aumento de las exigencias por investigación competitiva relegan a la docencia a un segundo plano.

4.1.2 Factores socioculturales (de facultad, departamental o de escuela)

Las formas cómo se organiza la docencia y la investigación al interior de las facultades, departamentos o escuelas presentan variaciones y características particulares mediadas por las tradiciones disciplinarias o profesionales, la evaluación y el sistema de incentivos; los estilos de liderazgo, las relaciones interpersonales y los patrones de comunicación, entre otros.

Pese a las diferencias disciplinarias, en las tres áreas de conocimiento existe una mayor valoración de la investigación por sobre la docencia, con distintos matices e intensidades. En Ciencias Sociales y Humanidades, las tensiones curriculares entre profesión y disciplina en la formación de pregrado han restringido las posibilidades de vinculación. En tanto, en postgrado

existirían mayores posibilidades de articulación dado que la investigación informaría la docencia. Por su parte, en Ciencias de la Salud, se ha generado una marcada división del trabajo académico entre quienes realizan investigación, y gozan de un mayor reconocimiento y reputación, y quienes realizan docencia, lo que genera conflicto entre pares propiciado por liderazgos directivos centrados en el control. En Ciencias Básicas e Ingeniería, la investigación es y ha sido históricamente la actividad central del trabajo académico, mientras que la docencia es una actividad irrenunciable, pero secundaria. Lo que se refleja en que el profesorado, no identifica habilitaciones ni restricciones respecto a su desarrollo.

Ciencias Sociales y Humanidades

El profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades pertenece a dos facultades distintas y dentro de éstas, a un instituto, a dos departamentos, y a dos escuelas profesionales, la totalidad realiza docencia de pre y posgrado, poseen publicaciones y se encuentran desarrollando proyectos de investigación con fondos externos. En cuanto a sus categorías, todos son ‘asistentes’ salvo una profesora que es ‘asociada’.

Cuadro 4.3 Factores socioculturales en Ciencias Sociales y Humanidades

CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	
Desarrollo del vínculo docencia y la investigación	
Habilitaciones	Restricciones
-La formación de posgrado -Normativa local con pertinencia disciplinar definida de forma colegiada -Liderazgo local para el desarrollo académico -Desarrollo de iniciativas curriculares y pedagógicas.	-Valoración de la investigación por sobre la docencia -Segmentación del cuerpo académico -Desalineamiento entre la formación de pregrado y la investigación -La gestión académica -Aplicación discrecional de las normas complementarias en la calificación académica
La investigación	
Habilitaciones	Restricciones
-Normas complementarias orientan el desarrollo de la investigación -Iniciativas locales para el fomento de la investigación -Alianza de colaboración con otras universidades para el desarrollo de investigación asociativa.	-Normas complementarias sin diferenciación por categorías -Alta exigencia en el cumplimiento de los resultados de investigación -Competencia entre pares y trabajo solitario en investigación -Desbalance en la distribución de incentivos
La Docencia	
Habilitaciones	Restricciones
	-Inexistencia de orientaciones disciplinares que orienten la docencia -Ejercicio autónomo y solitario de la docencia en el espacio privado -Evaluación de la satisfacción estudiantil como única medida de calidad de la docencia

Fuente: elaboración propia.

El profesorado de esta área de conocimientos realiza las actividades de docencia e investigación como parte inherente de sus compromisos académicos. Y en general, reconocen que dentro de sus espacios locales la investigación goza de mayor reputación y prestigio que la docencia.

“Hay algo que está en el ambiente, que todos sabemos, que lo más importante es producir y ser una buena investigadora. Yo creo que esto puede cambiar con la nueva decanatura, pero hasta ahora siempre ha sido claramente la investigación lo más relevante. En la facultad como criterio general,

yo puedo saber quiénes son los profesores exitosos en investigación, pero no tengo idea quiénes son los buenos docentes, esa es como una señal de que claramente es mucho más importante ser un buen investigador. Cómo te va en la docencia es algo muy privado a menos que te vaya super bien y uno lo comparte, pero en general esa es una información más confidencial, pero tampoco es una información que a la gente le importe mucho, no es algo que sea súper relevante, que se diga algo en función de esos resultados, son mucho más valorados los que son súper exitosos en adjudicarse proyectos, en publicar porque además son menos...” (4B)

Por el contrario, el panorama cambia en una escuela profesional donde el mayor énfasis está puesto en la docencia de pregrado, lo que ha ido generando roces con las nuevas generaciones.

“Yo creo que en la escuela (...) existe una cultura del profesor docente, es de lo que más se habla, estoy hablando como de cultura organizacional. Yo sé más sobre lo que enseñan las profesoras que lo que investigan, como que lo que hacen en términos investigativos es bien privado, solo aparece en la medida de indicadores de que publiques tanto, pero, así como que exista un interés con respecto a los temas que se están investigando y que haya un debate al respecto, no. Yo creo que la escuela es bien poco reflexiva en materia investigativa, sabe muy poco, el foco es la docencia. De todas maneras, no pasamos horas hablando de los estudiantes y muy poco de nuestra investigación” (5B)

El profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades reconoce algunos factores locales que habilitan el vínculo entre la docencia y la investigación como la formación de postgrado, la existencia de una normativa local con pertinencia disciplinar definida de forma colegiada, el liderazgo local orientado al desarrollo de la agencia académica y el desarrollo de algunas iniciativas curriculares y pedagógicas.

El profesorado de esta área reconoce que la formación de postgrado actúa como una habilitación para el vínculo entre la docencia y la investigación, especialmente en la articulación entre sus proyectos y el trabajo de investigación del estudiantado.

“yo creo que, en el posgrado, claramente con los tesisistas y la posibilidad de tener los proyectos vinculados a estudiantes, yo creo que ahí hay una cuestión y un campo importante que facilita la docencia en el posgrado y el trabajo de investigación que uno hace y es muy útil yo creo que donde mejor promulga el trabajo de investigación con la docencia es cuando uno va al posgrado, ahí funciona super bien” (1B)

De igual modo, como se indicó en el primer apartado de este capítulo, cada facultad de acuerdo con criterios disciplinares puede definir un conjunto de normas que operacionalizan el trabajo académico en coherencia con el marco normativo reglamentario general. Estas normas establecen los criterios con los cuales el profesorado será evaluado y promovido durante su trayectoria académica. La definición de esta normativa es un ejercicio que fortalece la agencia relacional del profesorado, ya que son los mismos pares en un proceso de negociación que acuerdan los parámetros para el desarrollo y evaluación del trabajo académico. Sin embargo, pese a la claridad en los parámetros de evaluación de la docencia y la investigación, éstos no establecen la vinculación entre ambas actividades.

Otro factor habilitante sería un liderazgo local centrado en el fortalecimiento de la agencia académica del profesorado que favorece el ejercicio armónico de la docencia y la investigación cuando alinea las necesidades formativas locales con los intereses y proyectos académicos del profesorado.

“Hay un rol más relevante de los directores de carrera en términos de generar ese movimiento virtuoso y eso significa poner atención en armar la programación académica potenciando que la docencia que hagan los profesores tenga que ver con lo que investigan. Poner énfasis en el desarrollo académico para tomar esas decisiones, la pregunta de ¿cómo favorecemos tu desarrollo académico? Cuando decidimos cuál es tu carga académica, cuando tú decides dónde vas a investigar, qué es lo que vas a hacer, con quién vas a trabajar. Entonces, yo diría que el apoyo de la universidad es en la medida que da la libertad a la unidad académica para que tome esas decisiones y, por lo tanto, es importante que la unidad académica tome esas decisiones en el marco del desarrollo académico de los profesores, que no sean cosas fragmentadas” (4B)

Igualmente, otro factor que habilita el vínculo entre la docencia y la investigación es cuando las unidades académicas desarrollan iniciativas locales que favorecen la vinculación entre la docencia y la investigación. Entre ellas se encuentra la articulación curricular de pre y postgrado de acuerdo con las líneas de especialización del profesorado, lo que permite alinear la docencia con los intereses de investigación de los académicos/as fortaleciendo su sentido su agencia:

“La nueva malla curricular (de pregrado) y las áreas de especialización, estas áreas responden a lo que los profesores saben hacer. eso además lo hemos potenciado con que, si van a hacer un curso optativo en el magíster, tenga que ver también con ese tema, más profundo o una derivada de eso” (4B)

Otra iniciativa impulsada en el espacio local ha sido la elaboración de compendios con los artículos académicos del profesorado para que sean utilizados como bibliografía básica en los programas de estudio, de este modo, la investigación informa y actualiza la docencia.

“Estamos armando un libro para nuestros cursos a partir de nuestras investigaciones y eso ha sido súper bueno, porque en el fondo los manuales gringos no nos sirven. Entonces, todas estas cosas que uno investiga y entonces, nos pusimos de acuerdo, pero es a dos años y es voluntario, en la buena onda del departamento. No es una obligación, pero yo creo que la Facultad, tiene esas ganas de vincular la docencia a la investigación” (10B)

Por tanto, pese a que, en esta área de conocimientos, la investigación goza de una mayor valoración que la docencia, de todos modos, existen instancias locales que facilitan las posibilidades de vinculación entre ambas actividades. Entre estas se encuentran, la formación de postgrado, la existencia de normas complementarias con pertinencia disciplinar, el liderazgo local orientado al desarrollo agencial y la puesta en práctica de algunas iniciativas curriculares y pedagógicas al interior de las unidades académicas.

En contraste, en esta área de conocimientos existe una marcada tendencia a priorizar la investigación por sobre la docencia, existiendo un amplio consenso respecto a que la primera goza de mayor reputación y prestigio. Además, los productos de investigación se posicionan rápidamente en el espacio público mientras que el desarrollo de la docencia se confina a lo privado. Este desequilibrio entre ambas actividades restringe sus posibilidades de vinculación en el espacio local.

Por su parte, en algunas escuelas con orientación profesional cuya tradición ha sido el desarrollo de la docencia, la primacía de la investigación ha impactado en su estructura departamental, redirigiendo su foco hacia la investigación.

“La investigación evidentemente es más valorada, y, tanto es así, que en el caso del departamento lo que ocurrió en la última reforma de los estatutos es que el tema de docencia que fue por mucho tiempo un tema relevante en los departamentos, en la estructura departamental en la facultad salió, y hoy día lo que queda es, fundamentalmente, más bien el apoyo y direccionamiento y orientación de la investigación en los departamentos, ya no son departamentos de docencia, así como existe en muchas facultades de la universidad. En el caso de educación, eso salió” (1B)

De igual modo, el creciente interés por la investigación ha generado una segmentación de profesorado entre quienes presentan un desarrollo intensivo de la investigación y quienes presentan un destacado desarrollo de la docencia, pero un tardío desarrollo investigativo. Este segundo grupo ve ralentizado el avance de su carrera académica, dado que la investigación tiene mayor peso en la calificación y promoción académica.

“A veces se castiga a gente que hace muy buena docencia, en el nivel de pregrado que, probablemente, no necesita tener gran investigación, pero se castiga a profesores que tienen grandes habilidades de docencia y que están, bueno, en un sistema muy competitivo, atrasados en lo que es su agenda de investigación (...) Es una mala señal, una pésima señal” (1B)

De igual modo, los énfasis distintos entre la formación de pregrado generalista y profesionalizante y la creciente especialización de la investigación limitan su vinculación en el espacio local.

“En pregrado no, porque el pregrado es profesionalizante, entonces a algunos nos toca que sí, los que investigan en didáctica, yo que investigó en (...) por supuesto, todo sirve, pero en general no hay una vinculación directa entre la docencia y la investigación en pregrado” (10B)

Por su parte, la tensión que se produce entre la formación profesional y la formación disciplinar, dificulta la articulación entre la docencia y la investigación en el nivel de pregrado.

“yo estoy en educación, donde formamos profesores y ocurren estas cosas bien contradictorias en las cuales uno, desde el campo de las disciplinas, está intentando enseñar en profesiones, esa cuestión es más compleja todavía y esa es una tensión, especialmente, en las escuelas profesionales o por lo menos fuertemente profesionales que tenemos algunas facultades, eso ocurre menos cuando uno va a áreas más disciplinares” (1B)

En el espacio local se evidencia la dificultad de enseñar lo que se investiga dado la limitación de recursos y dotación académica, lo que hace que el profesorado se vea en la obligación de hacer clases más generalistas que no necesariamente se vinculan con sus líneas de investigación.

“yo creo que cuando hay escuelas pequeñas como la nuestra la posibilidad de hacer eso (enseñar lo que investiga) es muy restringida, con mucha suerte vas a tener un curso donde tú puedes enseñar lo específico de tu tema de investigación y te ves enfrentado a la necesidad de enseñar cursos más generales de la profesión o la disciplina que más bien te dispersan de tu área de investigación, pero así todo, los mismos profesores tienen que hacer otros cursos que los desvían. Entonces, ese es como el problema porque siempre los pregrados van a haber cursos que no representan la investigación de nadie porque son de formación general” (4B)

De igual modo, se da la paradoja que cuando se goza de reputación y prestigio institucional y local no se visualiza la necesidad de propiciar una articulación mayor entre la docencia y la investigación.

“Todavía las unidades funcionan con piloto automático, entonces las cosas se han hecho bien siempre, entonces como que hay poco foco en asegurarse de que se sigan haciendo bien en términos de docencia, además, hay mucho descanso en el paraguas institucional que la (...) es la mejor universidad y, por lo tanto, obvio que nuestra docencia es de calidad y entonces como que se tiende al statu quo, no veo en ninguno de los dos niveles, que generamos instancias donde se pudiese vincular la docencia con la investigación” (4B)

Otra restricción que surge es cuando la gestión académica se vuelve una tarea ineludible que resta tiempo al desarrollo de la docencia y la investigación su efecto limitante se magnifica, si no es ponderada dentro de los procesos de calificación académica.

“La gestión no se considera en el proceso de calificación académica, o sea, a mí siempre me dijeron que se iba a considerar, pero fue muy decepcionante porque al final no la consideraron, y tenía una publicación buena, y además me había ganado el FONDECYT, cosa que en mi escuela no pasa, pero me castigaron y yo estaba sacando el magíster con todo lo que le implicó la maravillosa noticia del magíster y la acreditación. El mensaje de la autoridad fue tú lo está haciendo súper bien y todo, pero tú tienes que entender que nosotros te vamos a calificar por tu productividad y por tu docencia, la gestión es algo que todos los académicos tienen que hacer, pero no tienes que dar la vida en la gestión, porque tu cargo no es tu vida en la Universidad, o sea, tu carrera académica no tiene que ver con dar la vida en la gestión” (7B)

De igual modo, las discrepancias entre lo establecido en las normas complementarias y los criterios que se aplican en la calificación académica debilitan el sentido de agencia académica y su posibilidad de incidir en la concreción de los proyectos académicos.

“En nuestra facultad, ha habido este tipo como de arbitrariedades o quizás como criterios poco definidos, que uno los tiene que ir leyendo con la experiencia y con lo que te cuentan otros, porque no es tan sencillo, no es como seguir solamente normas complementarias. Cuando me calificaron con “B”, me dijo mi evaluador, es que tú, además de las prácticas, tienes que hacer un curso en el carrito disciplinario. Yo no tenía idea, ni la directora sabía en realidad. Como que te vas como enterando de cosas, que evalúan estas comisiones, que no las tenemos claras al interior de la escuela” (7B)

En definitiva, los factores locales que restringen las posibilidades de vinculación entre la docencia y la investigación en esta área de conocimientos están dados por la mayor valoración de la investigación por sobre la docencia, la tensión entre la formación profesional y disciplinar, la segmentación del cuerpo académico, las responsabilidades de gestión académica y la aplicación discrecional de las normas complementarias en la calificación académica.

En cuanto al desarrollo de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en particular, se reconoce como habilitación la existencia de criterios claramente definidos en las normas complementarias.

“Lo más específico te lo da las normas complementarias de tu unidad y eso ha sido lo que a nosotros nos ha guiado en términos de nuestra productividad y en ese sentido nosotros que somos una carrera que tiene un carácter más profesional, que disciplinar, tenemos como un estándar un poco más bajo que el de las carreras hermanas de la facultad en término de las exigencias de la productividad. Por ejemplo, no tenemos una exigencia de producir o publicar en los *journals* de mayor impacto que es algo que sí tienen otras carreras de la facultad” (4B)

Otro factor local que habilita el desarrollo de la investigación se refiere al establecimiento de un conjunto de iniciativas locales, de distinta envergadura y alcance, que buscan incrementar los índices de productividad académica, y que van desde la reorganización completa de una facultad hasta iniciativas más particulares.

“Nuestra facultad en particular pasó de tener poca investigación o marginal a tratar de promover muchas investigaciones. Entonces, en el caso de la investigación por muchos años eran los departamentos los que apoyaban o trataba de aportar un poco a la investigación y, lo que comenzó a ocurrir, es que se generó un conjunto muy amplio y una estructura de apoyo bien importante a la investigación” (1B)

En tanto, el conjunto de iniciativas locales va desde el establecimiento de apoyos específicos para la escritura académica hasta el fomento a la postulación de proyectos asociativos de financiamiento externo.

“Hay programas como de apoyo a la escritura académica, para armar proyectos, para tratar de hacer grupo, incentivo a los centros de investigación en los cuales uno puede participar con otros, los núcleos como una iniciativa desde fuera del financiamiento nacional a las facultades y a las instituciones” (1B)

Otra iniciativa local que favorece el desarrollo de la investigación corresponde a un programa de mentorías donde académicos/as de las más altas jerarquías apoyan la gestión de la carrera académica de profesores noveles, en específico en lo que se refiere a los productos esperados en la investigación.

“Una iniciativa que es súper buena, es la de los mentores. Yo tengo un mentor que me ayuda a organizar mi carrera académica en términos generales y en términos de investigación en particular. Yo a él le pregunté todo; él me ayuda mucho, además es una persona que yo elegí. Para el tema de la investigación, el mentor es súper importante” (10B)

De igual modo, otra iniciativa local que actúa como habilitación para la investigación ha sido la colaboración entre pares para la revisión de proyectos de investigación.

“La colaboración cada vez que alguien va a postular a FONDECYT, te lo leen entre compañeros, eso también es importante, yo agradezco eso” (10B)

Por último, las alianzas de colaboración establecidas con otras universidades, principalmente de Estados Unidos, también ha sido identificado como un factor habilitante para el fomento de la investigación. No obstante, este tipo de iniciativas requiere de revisión y mayor periodicidad para aumentar sus resultados.

“También hemos tenido alianzas, eso todavía lo tenemos, con otras universidades como la de Michigan, por ejemplo, que vinieron en un periodo dos profesores e hicieron un taller de cómo publicar. Y la alianza con Texas donde ellos también nos invitan a tener algunos proyectos en conjunto. Son iniciativas poco regulares, con un grado de éxito mediano pero que sí existen a diferencia de iniciativas para mejorar la docencia que no existe” (4B)

En definitiva, el profesorado identifica como factores que habilitan el desarrollo de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades la existencia de normas complementarias que definen con claridad los requisitos de investigación para cada unidad académica, la puesta

en marcha de un conjunto de iniciativas locales para el fomento de la investigación de distinto alcance y envergadura y el establecimiento de alianzas de colaboración con otras universidades.

En contraste, el profesorado identifica como factores que restringen el desarrollo de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades la falta de diferenciación de los criterios de evaluación por categorías académicas, el aumento de las presiones, exigencias y competitividad, además de la asignación desbalanceada de incentivos entre las distintas facultades.

Como se indicó, en esta universidad cada unidad académica define los criterios de evaluación del trabajo académico a través de un conjunto de normas que complementa el marco regulatorio general. Y aun cuando este instrumento es ampliamente valorado dado su definición local y colegiada, hay algunas normas complementarias que no cuentan con diferenciación de criterios por categoría académica, lo cual es identificado como una limitación para el desarrollo de la investigación.

“Las normas complementarias nuestras son bien básicas todavía porque no hemos diferenciado por categorías académicas, es algo que vamos a hacer en estas nuevas normas complementarias” (4B)

De igual modo, el profesorado de esta área de conocimientos reconoce estar bajo presión por la alta exigencia en el logro de ciertos productos de investigación como son las publicaciones y la adjudicación de financiamiento externo, lo que restringe las posibilidades del trabajo académico.

“...si, estamos obligados los profesores asistentes, si es que no ganamos fondo externo y no publicamos, nos pueden echar y ya echaron a varios. Para mi categoría me exigen un *paper* al año...ahora con la cuestión de los *papers*, me sentaron y me dijeron, "te tienes que ir del doctorado si es que no tienes *papers* indexados...” (10B)

En algunas unidades académicas, la obligatoriedad en la adjudicación de un único tipo de fondo de financiamiento externo de la investigación repercute en la evaluación de desempeño académico, lo que limita el trabajo investigativo.

“En el proceso de valoración del desempeño académico, la investigación es muy importante y contar con un proyecto FONDECYT es central, ahí hay ciertos criollismos. Por ejemplo, en mi unidad académica el FONDECYT es muy valorado, pero otros fondos menos, aun cuando entregue la misma cantidad de recursos. Entonces ahí hay un tema más bien cultural sobre cómo afrontar los fondos de investigación, a mí no me ha pasado, pero me tocó ver a colegas que no han obtenido esos fondos de investigación, pero sí otros fondos y en sus evaluaciones, han sido sistemáticamente recordados de esa carencia (...) El criterio son los proyectos FONDECYT más que nada, más que la calidad o los productos” (10B)

Por su parte, la alta exigencia en investigación ha exacerbado la competencia entre pares, generando el desarrollo de un trabajo investigativo en solitario donde es muy difícil la colaboración entre quienes desarrollan una investigación intensiva.

“El trabajo de investigación es muy solitario y la manera en la cual uno trabaja y consigue resultados tiende a ser muy solitario, bueno, porque es asquerosamente competitivo en el caso de Chile, al final uno compite no solamente con otras instituciones, sino que con el colega que uno tiene al lado de la

oficina y porque tiene una estructura de “*winner takes it all*” el ganador se queda con todo. Como tiene esa estructura muy dura, es muy difícil la colaboración. Yo en lo personal, hago investigación en la cual colaboro con colegas de otras instituciones, mientras más lejos, más posible la colaboración, pero mientras más cerca es más difícil, se hace bien complejo. Eso tiene que ver con una lógica de mucha presión, mucha competencia que hace difícil la colaboración entre colegas, entre instituciones. Yo creo que, de alguna manera, funciona en general con los profesores más nuevos, que hacen unos grupos, pero a poco andar la propia universidad, de alguna manera, presiona para que un profesor se vaya aislando, y vaya siendo siempre cabezas de equipo, ser miembro de un equipo no es valorado, ser cabeza sí, se valora al coordinador de los proyectos, al director de los proyectos, no a los coautores, dan pocos puntos por eso, en fin” (1B)

Por último, otro factor que limita el desarrollo de la investigación en esta área de conocimientos es el desbalance en la distribución de recursos e incentivos que se da en las diferentes facultades.

“Los incentivos tienden a ser acaparados por unidades académicas con mayor músculo para, justamente, apoyar desde la unidad académica esas postulaciones y esos equipos, entonces en la Universidad hay varios desequilibrios a diferentes niveles y uno de ellos es el de las facultades y cómo se redistribuyen recursos dentro de la misma universidad” (9)

En cuanto al desarrollo de la docencia en Ciencias Sociales y Humanidades, los factores que restringen el desarrollo de la docencia hacen alusión a que las unidades académicas no poseen disposiciones que orienten el desarrollo de la docencia disciplinar ni que definan resultados esperados en torno a ella. Si bien a nivel central existen declaraciones y apoyos, en el ámbito local no existe ningún mecanismo que permita conocer su nivel de alineamiento.

“No, no existe ni a nivel de facultad ni a nivel de escuela ningún lineamiento ni orientación para el desarrollo de la docencia. Yo creo que en los dos niveles hemos dejado en manos de la universidad la responsabilidad de asegurar una buena docencia, en la misma facultad no hay un instructivo en particular más que los mismos lineamientos centralizado, no hay estrategias reflexionadas sobre cómo mejorar la docencia, no hay a nivel de facultad un mandato autoimpuesto de revisar las prácticas docentes y asegurarse si hay un buen proceso de aprendizaje” (4B)

La falta de formación pedagógica y su carácter genérico restringe el desarrollo de la docencia disciplinar y el sentido de agencia docente.

“Yo tengo la impresión de que lo que tiene que ver con docencia, cada profesor tiene un nivel de autonomía respecto a lo que hace, se potencia poco el trabajo colectivo en términos de docencia (...) y, en consecuencia, uno hace una docencia de acuerdo con lo que uno sabe con los accesos a estos programas estandarizados y lo que uno va aprendiendo con los estudiantes” (1B)

En definitiva, en esta área de conocimiento no existen disposiciones ni apoyos locales para el ejercicio de la docencia, más bien, su desarrollo se ejerce en autonomía, como un ejercicio solitario que se despliega en espacios privados. Por su parte, la única medida que se utiliza para determinar la calidad de la docencia y la progresión en la carrera académica es la evaluación de la satisfacción estudiantil.

Ciencias de la Salud

El área de Ciencias de la Salud en esta universidad congrega un conjunto de escuelas profesionales con tradición en la formación de pregrado que han ido instalando progresivamente el desarrollo de la investigación a través de la contratación de profesorado con perfil de investigación. Este grupo posee mayor reconocimiento que el profesorado dedicado principalmente a la docencia e igualmente ha avanzado de forma más expedita en su trayectoria académica.

Cuadro 4.4 Factores socioculturales en Ciencias de la Salud

CIENCIAS DE LA SALUD	
Desarrollo del vínculo entre docencia y la investigación	
Habilitaciones	Restricciones
-La investigación informa la docencia de pre y postgrado -El desarrollo de iniciativas de investigación en docencia	-Valoración de la investigación por sobre la docencia -Segmentación del cuerpo académico -Conflictos entre pares por el ejercicio separado de la docencia y la investigación -Gestión directiva centrada en el control
La investigación	
Habilitaciones	Restricciones
-Normas complementarias definen el desarrollo de la investigación por categorías -Criterios de evaluación claros -Conformación de un equipo de investigación -Semestre inicial de dedicación exclusiva a la investigación	-Limitaciones de recursos internos -Financiamiento externo de alcance limitado y altamente competitivo -Liderazgo y visión estratégica deficientes para el fomento de la investigación
La docencia	
Habilitaciones	Restricciones
-Formación en docencia obligatoria como requisito para la calificación y promoción académica -Existencia de oficinas de educación médicas o en salud -Mecanismos de evaluación de la docencia disciplinar	-Falta de claridad sobre los criterios de evaluación de la docencia en la comisión de calificación -Sobrecarga y desgaste en el desarrollo de la docencia disciplinar -Falta formación en docencia disciplinar para el al profesorado novel

Fuente: elaboración propia.

En esta área, el profesorado identifica como factores que habilitan el vínculo entre la docencia y la investigación la adjudicación de fondos de investigación con financiamiento externo que han entregado soporte para el desarrollo de instancias donde la investigación informa la docencia de pre y posgrado.

“Yo no he estado en la universidad sin un gran proyecto de eje, y eso, la verdad, es que articula la docencia que yo hago. Entonces, la docencia acompaña la investigación. Yo hago un curso de investigación cualitativa que es el área en la que me desarrollo. Entonces, investigación cualitativa en el Magíster, lo cual está súper ligado con investigación. Y los otros cursos que hago es uno de relaciones interpersonales y otro de equidad de género. Mi FONDECYT es en género, en masculinidades específicamente. Eso también se articula bastante con el proyecto que yo me encuentro desarrollando” (11B)

Otra instancia que favorece el vínculo entre la docencia y la investigación es el desarrollo de la investigación en docencia, cuyos resultados se ven potenciados a través del trabajo colaborativo entre pares. Este trabajo incipiente, ha permitido la generación de publicaciones y adjudicación de proyectos internos.

“yo creo que, como comunidad de investigación en docencia, eso está germinando, eso yo creo que se está haciendo porque nosotros nos empezamos a unir entre varios que teníamos postulaciones o publicaciones o material para docencia y empezamos como a hacer sinergia. Entonces, yo voy de coautora y de autora en una y de ahí nos vamos turnando y cada una va liderando un proyecto y nos vamos invitando entre nosotros. Entonces, un poco más de colaboración y somos como 5-6 personas, pero que no somos los que se ganan los FONDECYT (...) esto es como algo que se ha hecho a pulso” (2B)

En un área de fuerte formación profesional como es Ciencias de la Salud, que en el último tiempo ha impulsado el desarrollo de la investigación a través de la atracción de profesorado con perfil de investigador, la división del trabajo académico ha generado tensiones entre quienes tradicionalmente se han dedicado a la docencia y aquellos de reciente contratación dedicado principalmente a la investigación. Pese a ello, el ejercicio agencial del profesorado ha generado iniciativas que favorecen el vínculo local entre estas dos actividades. Por un lado, la investigación informa la docencia de pre y posgrado. Y por otro, se ha producido un incipiente desarrollo de la investigación en docencia.

En contraste, en esta área el vínculo local entre la docencia y la investigación se ve restringido por una mayor valoración de la investigación por sobre la docencia, la segmentación del cuerpo académico, los conflictos entre pares por el ejercicio separado de la docencia y la investigación y una gestión directiva centrada en el control.

El profesorado de Ciencias de la Salud reconoce como una limitación existente en la actualidad una mayor valoración de la investigación por sobre la docencia en sus escuelas y facultad. Se ha transitado de un énfasis en la docencia a poner el foco en la investigación, lo que ha tenido implicancias amplias en el trabajo académico, desde un nuevo perfil de contratación y mejores condiciones de entrada -como una menor dedicación a docencia y la liberación de tareas de gestión administrativa- hasta un ascenso más rápido en la carrera académica lo cual redundo en un mayor reconocimiento público. Todo lo anterior, ha provocado una separación de las labores académicas que restringe el vínculo potencial entre docencia e investigación

“La gente que hace muy buena docencia se termina desmotivando y sintiendo subvalorada por la cantidad de pega que hace todos los días y eso pasa. Tenemos, por ejemplo, un grupo de docentes que han publicado mucho en el último tiempo, pero no sienten que se los valore tanto como los que investigan en otras áreas. Entonces, se forman como una especie de castas de publicación también, de cuáles son más o menos relevantes, también el impacto de la revista, y yo creo que eso es algo que tensiona y, bueno, la desmotivación, en el fondo, de la gente que no siente que su docencia sea valorada” (2B)

Como respuesta a la creciente demanda por mayor investigación, se ha establecido como estrategia la contratación de investigadores/as con credenciales y productividad académica demostrable. Esta medida ha impactado en el cuerpo académico, dado que quienes entran lo hacen en mejores condiciones en relación con quienes desarrollan principalmente docencia y carecen del desarrollo investigativo. Esta brecha dada por la división del trabajo ha generado segmentación en el cuerpo académico, dejando a la docencia relegada a segundo plano y eclipsada por la investigación.

“Ha entrado gente que es mucho más joven que nosotros, y ya están en carrera a mi nivel o ya pasaron a profesores asociados y se han ganado varios FONDECYT en el camino, tienen un par de cursos, pero la docencia no es como lo más importante de su compromiso laboral con la universidad, pasan el 70% haciendo sus investigaciones en ciencias básicas y les ha ido súper bien y ascienden súper rápido y han tenido una carrera brillante, pero los que estamos levantando proyectos de docencia, innovando, no se valora tanto como la gente que estuvo durante todo este tiempo publicando *papers* en revistas súper reconocidas y es noticia en la escuela, pero si alguien se ganó un proyecto de innovación en docencia no salió en ninguna noticia aunque sean un aporte importante en la escuela” (2B)

Pese a que los lineamientos institucionales declaran que el profesorado perteneciente al staff permanente debe realizar docencia e investigación como actividades ineludibles, es materia de las facultades y sus unidades académicas definir en qué condiciones y en qué proporción el profesorado llevará a cabo estas tareas. En la práctica, las escuelas han optado por ir asociando el perfil investigador a la planta permanente y el perfil docente a la planta adjunta o especial

“La planta ordinaria fundamentalmente son las personas que investigaban y en la planta adjunta quedan las personas con arraigo clínico lo que a mí me parece tremendo porque yo pienso “pero por qué, en una escuela profesional, las personas que tienen arraigo y experticia clínica son anexas y no son del corazón”. Ha habido una diferencia y me parece más discrecional (...) tenemos investigadoras que investigan, y, profesores que hacen pura docencia y no necesariamente investigan o investigan en docencia, y su valoración es distinta. En mi escuela yo siempre lo he criticado porque solo promueve una lógica de castas donde esta casta no se puede mezclar con esta otra” (3B)

En algunas escuelas de Ciencias de la Salud como medicina, la docencia clínica en el ámbito profesional ha gozado tradicionalmente de un prestigio similar al que tiene actualmente la investigación, lo que ha generado tensiones en aquellos académicos destacados en su área de especialidad pero que al no poseer un desarrollo intensivo en investigativo han visto truncado el avance de su carrera académica en la categoría ordinaria.

“Para que un cirujano llegue a ser eso, tiene que estudiar hoy día seis años medicina, tres años de una beca cirugía, probablemente, dos años más de una beca a su especialidad y después se va cinco años el extranjero a aprender, al mejor centro de trasplantes hepáticos. Y vuelve siendo el mejor en eso. Y todos los cirujanos alumnos quieren aprender con él ¿Y dónde está la tensión? que cuando lo van a calificar, si es el mejor de todo, mejor doctor, mejor cirujano, mejor profesor, mejor tutor para hacer la cirugía, enseña una cirugía que es vital en salvar vida, si no pública y no se gana un fondo concursable, no lo van a calificar muy bien. Eso genera una tremenda tensión que no existe en las otras facultades (...)” (8B)

De igual modo, las exigencias de investigación establecidas para el avance de la carrera académica han provocado que el profesorado dedicado principalmente a la docencia decida no realizar investigación, y, por tanto, sea trasladado a la planta adjunta asumiendo la pérdida de derechos y beneficios de primera categoría.

“Yo creo que la categoría más compleja es la de “asistente”, ese es el peor escenario porque tú necesitas tener proyectos extramurales para avanzar, pero tienes que hacer docencia y entonces la pregunta que se hacen todos es ¿a qué hora hago la investigación? ¿a qué hora formulo un proyecto? Porque no hay hora, para que usted escriba, no, eso no existe. Entonces, se tienen que tomar decisiones y hay profesores en mi escuela, por ejemplo, que han decidido “¿sabes qué? Yo no voy a hacer investigación” y es triste porque yo pienso que carreras combinadas son mejores” (3B)

En definitiva, la separación del cuerpo académico entre quienes realizan principalmente docencia de aquellos que desarrollan investigación ha provocado conflictos entre pares, dado que la investigación goza de un mayor reconocimiento y prestigio.

“A mí me da mucha pena que se produzca esta brecha de “las investigadoras y las docentes” hoy día, yo siento que, desde el cuerpo docente, las docentes puras no miran con tan buenos ojos a las investigadoras porque, claro, ven que las investigadoras se llevan los honores, se llevan los laureles, se llevan todo y lo que pasa, muchas veces, es que hay mucha descalificación “no, no, es que así no se hace”, “no, es que la literatura dice que no”, “es que no, es que ella no tiene”...muchos de estos problemas probablemente tienen que ver con que somos una disciplina, yo creo, muy inmadura” (3B)

De igual modo, otro factor que limita el vínculo entre docencia e investigación es una gestión directiva centrada en el control del trabajo académico.

“Mi escuela es una unidad muy marcada por el tema del control y del control del desempeño, pero con insuficiente apoyo de los procesos de las personas” (3B)

En Ciencias de la Salud, el vínculo potencial entre la docencia y la investigación se ha visto restringido y facilitado por factores locales. Mientras, la respuesta local por mayor investigación centrada en una gestión directiva basada en el control ha generado una división del trabajo académico, tensión entre pares y una mayor valoración de la investigación por sobre la docencia. También han surgido iniciativas desde el profesorado, que pese a ser acotadas e incipientes, han fortalecido su agencia académica y habilitado el vínculo entre ambas actividades, como la articulación de la investigación con la docencia de pre y postgrado y una incipiente investigación en docencia.

Por su parte, en cuanto a la investigación, su reciente pero intensivo desarrollo también se ha visto favorecido y limitado por algunos factores locales. La claridad en los criterios de evaluación de la investigación, así como su desarrollo asociativo y su dedicación exclusiva al inicio de la carrera académica actúan como factores habilitantes. Mientras que las limitaciones de recursos internos y los fondos externos cada vez más competitivos sumado a un deficiente liderazgo y visión estratégica para el fomento de la investigación actúan como restricciones para su desarrollo.

El profesorado identifica como factores locales que habilitan el desarrollo de la investigación el disponer de normas complementarias que definen los requisitos de acuerdo con cada categoría académica, al igual que la facilidad que tiene la investigación para el establecimiento de criterios claros de evaluación. De igual modo, contar con un equipo de investigación facilita su desarrollo y la dedicación exclusiva al inicio de su carrera académica.

Entre los factores que habilitan el desarrollo de la investigación está contar con disposiciones normativas que definen los requisitos de evaluación que se espera para cada categoría académica.

“Para mí categoría académica, las normas complementarias establecen un número mínimo de publicaciones al año, que son dos y la participación en un proyecto, pero no necesariamente que tú estés como investigador principal, creo que eso es una exigencia de la siguiente categoría” (11B)

Al igual que el establecimiento de criterios de evaluación claros y precisos ampliamente validados por el profesorado.

“La evaluación de la investigación es mucho más fácil que la evaluación de la docencia, porque tiene parámetros muy fáciles de medir, tiene parámetros como el número de citas, índice H, factor de impacto de las publicaciones o cuartil en que la publicación esté, es más numérica, más fácil” (8B)

De igual modo, disponer de un equipo para el desarrollo de la investigación también es considerado un factor habitante.

“Lo que favorece la investigación es tener un equipo y no estar solo, hacer investigación solo es muy difícil” (8B)

Por su parte, una medida local que ha adoptado en una de las escuelas de Ciencias de la Salud, para potenciar el desarrollo de la investigación del profesorado con perfil de investigación ha sido la liberación de la docencia durante el primer semestre desde su contratación, para que puedan enfocarse a la postulación a financiamiento externo y la generación de publicaciones.

“Cuando llegué a la universidad, que fue el 2019, lo primero que hicieron fue darme un semestre liberado de clases para que yo armara proyectos y, en el fondo, priorizara la publicación y la investigación. Ese semestre, durante ese primer periodo yo postulé a FONDECYT y me lo adjudiqué ese mismo año.

En definitiva, en esta área de conocimientos, se han establecido estrategias desde las propias escuelas y desde el ejercicio agencial para fortalecer el desarrollo investigativo. Entre las primeras se encuentran los apoyos para el desarrollo exclusivo de la investigación al inicio de carrera y las definiciones normativas para su evaluación. Y en las segundas, se encuentra la asociación con otros para potenciar su desarrollo.

En contraste, el profesorado de Ciencias de la Salud reconoce algunos factores que restringen el desarrollo de la investigación al interior de sus unidades académicas como la limitación de recursos internos para el financiamiento de la investigación y la alta competitividad de los fondos externos lo que reduce las posibilidades de adjudicación, sumado a un liderazgo y visión estratégica deficientes para el fomento de la investigación.

La limitación de recursos internos que apoyen el financiamiento de la investigación es considerada un factor que restringe su desarrollo. Sobre todo, si se comparan las escuelas de la misma facultad, donde unas poseen mayor presupuesto y han logrado un desarrollo investigativo de mayor impacto, a través del aumento de publicaciones y la consolidación de equipos de investigación.

“Yo creo que en mi escuela la disponibilidad de recursos internos es súper débil, no así en otras escuelas de Ciencias de la Salud. Ellos tienen un fondo de investigación muy abultado, son más de 30 millones de pesos (30.000 euros) y que pueden postular a proyectos de hasta 5 millones de pesos (5.000 euros) y tienen un alto nivel de impacto porque tienen un grupo de gente que se ha logrado afiatar en grupos de investigación y que están publicando en la disciplina o en docencia y eso ha sido bastante poderoso, eso no lo veo en mi escuela, lo único que hay es un fondo de 500.000 pesos (500 euros) anuales por proyecto, que es nada. Yo, de hecho, me adjudiqué uno en diciembre del año

pasado y ya me lo gasté en pagarle a una psicóloga por dos *focus group* y ya no tengo más fondo” (2B)

De igual modo, la alta competitividad en los fondos de financiamiento externo a la investigación limita sus posibilidades de adjudicación. Además, no necesariamente contar con este tipo de financiamiento habilita la investigación que se desarrolla al interior de las unidades académicas.

“Finalmente, la gente que se gana estos grandes concursos, como los FONDECYT, pero no permea hacia la escuela porque esos fondos se terminan gastando en equipamiento que no está en la escuela, en contratar personal que no está en la escuela y como que uno ve los productos en los *paper*, pero no se ven, tantos estudiantes de pre y posgrado pululando o que inviten a otros docentes como para hacer un coaching, a formar parte de su equipo para investigar. Esta muy cerrado todo eso, nos falta mayor sentido de comunidad en investigación” (2B)

Otro factor que restringe el desarrollo de la investigación es un liderazgo y visión estratégica deficientes para posicionar la investigación como un pilar fundamental dentro de la escuela, y por ende, fomentar su desarrollo desde una mirada compartida, que aúne intereses y capacidades diversas del cuerpo académico.

“Yo creo, que también pasa por el director (de otra escuela) que ha sabido llevar esa área, teniendo super claro su plan estratégico de investigación. En mi escuela no hay un plan estratégico ni un lineamiento claro para poder fomentar la investigación y nosotros hemos tenido que rascar con nuestras propias uñas la mayoría de los que estamos haciendo investigación, buscar fondos en la universidad, fondos afuera, pero como en forma interna yo siento que, habiendo pasado dos directores de investigación por la escuela, no se han logrado afiatar” (2B)

Los factores locales que restringen el desarrollo de la investigación en Ciencias de la Salud están referidos a la gestión de recursos, el liderazgo y la visión estratégica para el fomento de esta actividad dentro de los espacios locales.

En cuanto a la docencia en Ciencias de la Salud, el profesorado reconoce que contar con formación en docencia como requisito para la calificación y promoción académica, además de la existencia de entidades que orientan la docencia disciplinar y los mecanismos de evaluación son factores locales que habilitan su desarrollo.

Un lineamiento de facultad establecido en las normas complementarias ha sido establecer la obligatoriedad de cursar el diplomado en docencia, dictado por el centro de apoyo de la docencia de la universidad o el diplomado en educación médica impartido por la oficina de educación en ciencias de la Salud. La aprobación de cualquiera de las dos formaciones es requisito para la calificación y la promoción académica. La obligatoriedad de esta formación se reconoce como un factor que habilita el desarrollo de la docencia en Ciencias de la Salud.

“En el caso de medicina, podemos hacer el diplomado de Docencia Universitaria o el diplomado de Educación Médica, que son un poquito equivalentes y .es obligación para todos los académicos hacerlo, es un requisito haber terminado el diplomado, tanto en la calificación como en la promoción” (8B)

De igual modo, las escuelas que conforman estas áreas de conocimiento cuentan con oficinas de educación médica o Ciencias de la Salud encargadas de entregar orientaciones para el

desarrollo y evaluación de la docencia disciplina, en complementariedad y coherencia con los servicios que presta del centro de apoyo a la docencia de la Universidad.

“Yo tengo como ciertas metas, que un porcentaje importante se vaya actualizando con talleres internos, que pidan asesorías para la mejora continua de su docencia, además, que se ganen estos fondos. Entonces, tenemos varios ejes y varias metas que se fueron cumpliendo y un porcentaje importante de los docentes, más del 60% de los docentes asistieron al menos a un taller durante el primer año de creación de la oficina de educación. Tenemos una muy buena llegada con el centro de enseñanza y aprendizaje, les pedimos asesorías a ellos también y nuestros docentes por cercanía geográfica van mucho a los talleres que ofrecen” (2B)

En la misma línea, las escuelas de Ciencias de la Salud disponen de mecanismos complementarios de evaluación a través de la realización de grupos focales o encuestas en línea para la evaluación de la docencia disciplinar como la práctica clínica o la docencia tutorial de posgrado en el caso de medicina. Ámbitos que no son abordados en la evaluación de la docencia que se realiza a nivel institucional.

“Las escuelas ofrecen procesos de evaluación internos también con sus alumnos a través de grupos focales o a través de encuestas en línea, adicionales a la evaluación docente universitaria, pregrado y posgrado en enfermería, tienen su evaluación propia, es una carrera que tiene mucha práctica clínica y, por lo tanto, hay componentes que son diferentes a evaluar que la evaluación de docencia universitaria, que es el mismo instrumento para todos” (11B)

Pese al énfasis en el desarrollo de la investigación, la docencia en Ciencias de la Salud ha sido considerada tradicionalmente la actividad central en la formación profesional que se realiza, prueba de ello son algunos factores locales que habilitan su desarrollo como la exigencia de la formación en docencia y los mecanismos de evaluación complementarios, además de la existencia de oficinas dedicadas a orientar la docencia disciplinar que se imparte.

Igualmente, el profesorado de Ciencias de la Salud reconoce como algunos factores locales que restringen el desarrollo de la docencia como la falta de claridad en los criterios de evaluación que se utilizan en la calificación académica, además, de la sobrecarga y desgaste que se produce en el desarrollo de la docencia disciplinar y la falta de formación en docencia en el profesorado novel.

La evaluación de la docencia es identificada como una limitante presente transversalmente en la universidad, aún más si se le compara con los criterios utilizados para evaluar la investigación. En Ciencias de la Salud, esta dificultad igualmente limita el desarrollo de la docencia, ya que no permite establecer con claridad los parámetros de una docencia de calidad dejando a nivel discrecional su evaluación en las comisiones de calificación y promoción académica.

“¿Cómo se evalúa la docencia dentro de las comisiones de calificación? Encuentro ahí que nos ha costado bajar la información para que los docentes sepan qué es bien evaluado y cuáles deberían ser como los caminos para que su docencia sea bien evaluada. Uno tiene que ser como bien busquilla, de forma independiente, que no lo son todos, es como ir a preguntar “¿qué es lo que tengo que tener para que una comisión de calificación me evalúe bien?” (2B)

De igual modo, el ejercicio de la docencia disciplinar puede verse limitado si no se tiene en cuenta la sobrecarga y desgaste del cuerpo académico, sobre todo en unidades como las escuelas de Ciencias de la Salud, donde la división del trabajo hace que gran parte de la labor docente de pregrado se concentre en un grupo académico particular.

“Lo que hicimos entre octubre y enero de este año haciendo full las prácticas fue brutal y para los estudiantes, sobre todo para los de 2do y 3ero que eran sus primeras aproximaciones prácticas, fue una experiencia extraordinariamente buena, pero los profesores quedaron agotados (...) se sacaron la mugre sacando adelante las prácticas. Pero ¿dónde está ese reconocimiento? No está ese reconocimiento, (...) Nuestro rector dice “la matrícula de pregrado es muy importante para la universidad”. Entonces, cómo cuidamos la docencia de pregrado, en mi escuela no son los investigadores quiénes sustentan la docencia de pregrado, y ¿dónde está el cuidado de esas personas?” (3B)

Por su parte, el cuerpo académico que ha ingresado en el último tiempo a Ciencias de la Salud posee un perfil de investigación acreditado que le ha permitido posicionarse rápidamente en la escena local. Sin embargo, no posee formación docente previa, lo que es considerado una restricción para el ejercicio de su docencia. Es por ello que un desafío de las oficinas de educación en salud es proporcionar formación permanente y focalizada que permita cubrir a tiempo las necesidades de este cuerpo académico.

“Ya empezamos a tener 10 años de historia, ya vamos para los 11, y hemos tenido un cierto recambio de docentes en que ya algunos tuvieron que entrar a jubilación, otros por diferentes motivos laborales, cambios de domicilios se han ido y han entrado docentes nuevos. Entonces, hay que estar pendientes a que estos docentes nuevos se empiecen a capacitar porque no vienen con formación en docencia. Entonces, entró bastante gente joven y ahí nos ha costado un poquito más” (2B)

La docencia ha sido considerada una actividad central en Ciencias de la Salud, pero que ha ido perdiendo terreno producto de la mayor demanda por investigación, provocando tensiones y roces entre el cuerpo académico. Sin embargo, han surgido instancias locales que han favorecido el vínculo entre ambas actividades donde la investigación informa la docencia de pre y posgrado, además de la realización de investigación en docencia. Pese al alcance acotado e incipiente de estas iniciativas sustentadas en el ejercicio agencial del profesorado.

Ciencias Básicas e Ingeniería

En Ciencias Básicas e Ingeniería en esta universidad el énfasis ha estado puesto en el desarrollo de la investigación por sobre la docencia, por tanto, el profesorado reconoce que el vínculo potencial entre ambas actividades estaría en la formación de postgrado. Mientras que el énfasis por mayor investigación restringe las posibilidades de que ambas actividades se vinculen.

Cuadro 4.5 Factores socioculturales en Ciencias Básicas e Ingeniería

CIENCIAS BÁSICAS E INGENIERÍA	
Desarrollo de la docencia y la investigación	
Habilitaciones	Restricciones
-La formación de posgrado	-Valoración de investigación por sobre la docencia -Mayor ponderación de la investigación en la calificación académica -Contratación académica basada en un perfil de investigación -Trabajo académico competitivo e individualista -Disociación entre la formación de pregrado y la investigación -Incompatibilidad entre las demandas de docencia y las exigencias de la investigación.
La investigación	
Habilitaciones	Restricciones
-Definición de criterios de evaluación y resultados esperados en la investigación. -Apoyos locales para el desarrollo de la investigación (financiamiento y apoyo técnico a la postulación) -Investigación basada en los intereses del profesorado	-Exigencia en la adjudicación de un tipo de fondo de financiamiento externo de la investigación -Conflicto entre pares -Énfasis en la medición cuantitativa de las normas complementarias

Fuente: elaboración propia.

El profesorado de esta área de conocimiento identifica la formación que se desarrolla en el nivel de postgrado como el único factor que favorece el vínculo potencial entre docencia e investigación. Tanto los programas de magister como de doctorado permitirían articular modos particulares de docencia disciplinar con la especificidad de la investigación.

“El magíster y el doctorado es una oportunidad para enseñar en otros formatos, probablemente o para formar ya en el área propia y ahí es mucho más claro el vaso comunicante entre investigación y docencia (6B)”

Sin embargo, no se identificaron indicios que permitan asegurar que la vinculación entre la docencia y la investigación efectivamente se origine en el nivel de postgrado.

En cuanto a los factores locales que restringen el vínculo entre la docencia y la investigación, en esta área de conocimientos existe una marcada valoración de la investigación por sobre la docencia lo que se traduce en un mayor peso de la investigación en la calificación académica, el reclutamiento académico basada en un perfil de investigación, el desarrollo de un trabajo académico competitivo e individualista y la disociación entre la formación de pregrado y la investigación.

La mayor valoración de la investigación por sobre la docencia se encuentra arraigada en el centro de la cultura departamental y de facultad.

“Yo pienso que es algo cultural mirar en segunda categoría a la docencia. Y eso, lo encuentro fatal. Yo todavía me acuerdo cuando una vez que llegó una psicóloga y que quería ver la parte de docencia y hubo muchas personas, que ahora son los directores, son los decanos y, prácticamente ridiculizaron

a esa persona y yo como parte de la facultad me sentí mal, lo encontré que era una falta de respeto. Porque le dijeron " mira, nosotros tenemos que investigar, ¿qué vienes tú a decirnos cómo tenemos que hacer nuestra docencia?". Entonces, eso es algo cultural que está inserto. Si tú no eres buen investigador, mira lo duro que voy a decir, eres nadie. Y lo digo con todas sus letras, así es" (12B)

La priorización de la investigación ha reducido por completo la docencia de pregrado.

“En la Facultad la prioridad es la investigación, eso ha sido nuestro gran problema, está detectado, está diagnosticado el problema y se está empezando a trabajar para revertirlo, pero si yo considero los 19 años que llevo en la Universidad, o sea, en la Facultad la investigación, acaparó todo y ahí sí hago el paréntesis, si me aceptan el argumento de que la formación doctoral es docencia, ahí se mejora un poquito. Pero si la pregunta es docencia pregrado, no, es total y completamente reducida” (6B)

Una consecuencia de la valoración de la investigación sobre la docencia ha sido el sesgo de asignar mayor ponderación a los productos de investigación en la evaluación que se realiza para la calificación académica.

“Mis parámetros en mi última calificación están por sobre mi unidad académica, todos, que es importante porque estoy por sobre el promedio, Y qué bueno que tenga una buena evaluación docente, pero me dijeron le falta proyecto, entonces como me faltaba proyecto, no alcancé el muy bueno. Ahí uno ve la diferencia, a pesar de que publico” (12B)

El mayor peso de la investigación también se facilita por las medidas cuantitativas ampliamente utilizadas a nivel global.

“La evaluación de la carrera académica, fuertemente intencionada a mirar las contribuciones en investigación que hacen los profesores, medidas en cosas cuantitativas, cierto, número de publicaciones, cantidad de publicaciones, etcétera. Eso en ese sentido, nuestra Universidad sigue los estándares internacionales, con todas sus virtudes y defectos” (6B)

Igualmente, una tendencia que se repite y que en esta área de conocimiento es de larga data es basar la contratación del cuerpo académico en un perfil de investigación donde la productividad científica demostrable invisibiliza las competencias docentes.

“Eso pasa y ha pasado en mi facultad, cuando lo único que se mira para contratar a alguien es la investigación. Nosotros tenemos un caso emblemático en mi departamento, definimos el perfil y cuando seleccionaron, ninguno cumplía con el perfil docente, y tenían que hacer clase (...) la docencia no tiene ninguna importancia en la toma de decisiones. Podemos decir "sí, es importante sí", pero cuando se toman las decisiones no es importante. Y se contrata el perfil que tiene más publicaciones” (12B)

De igual modo, otro factor local que restringe el vínculo potencial entre la docencia y la investigación es el trabajo académico competitivo e individualista que se desarrolla en esta área de conocimientos.

“Esta área académica es súper competitiva, es ególatra, competitiva e individualista. Todos quieren ser el mejor -y que está bien-, pero depende mucho a qué costo y a qué nivel de cosas humanas tú transgredes para lograr eso” (12B)

Por lo anterior, en Ciencias Básicas e Ingeniería se agudiza la separación entre la docencia de pregrado y la investigación, mientras la docencia de pregrado es amplia y generalista y la investigación es cada vez más específica y especializada.

“Yo lo he vivido así, es tal el nivel de especialización que van teniendo las disciplinas de investigación, que a veces las áreas de investigación de uno no son cursos fundantes de una carrera, por ejemplo, en mi área, que no hay un curso mínimo en la malla, entonces uno puede enseñar a otras áreas, pero el nivel de especialización es tal en la biología, que se produce esta disociación entre lo que uno se hizo experto y los cursos fundantes de las disciplinas. Ese es un problema, que no necesariamente. hay una comunicación clara entre investigación y docencia y estoy hablando de pregrado” (6B)

Otro factor que restringe las posibilidades de vinculación entre la docencia y la investigación es la incompatibilidad para responder a las demandas de docencia y las exigencias de la investigación competitiva.

“Cuando uno está escribiendo un proyecto o una publicación, a veces, en afinar una publicación uno se puede demorar. Entonces el tiempo que uno tiene que invertir para escribir un buen trabajo, muchas veces se ve cortado o tensionado, cuando hay que preparar una prueba, cuando hay que hacer una clase, cuando hay que revisar. Yo tengo inscritos 120 alumnos en el curso que yo hago, entonces son cursos muy grandes. Y eso tensiona. La presión de que pase marzo, abril, mayo ... y no logre mandar un trabajo, porque eso, al final, es lo que a uno le da como su vida de investigador” (12B)

En Ciencias Básicas e Ingeniería, el predominio de la investigación ha eclipsado la docencia restringiendo las posibilidades de vinculación entre ambas actividades. El profesorado reconoce que las acciones que se desarrollan al interior de sus unidades académicas favorecen el desarrollo de la investigación competitiva a través de un trabajo académico solitario e individualista.

La investigación como actividad principal del trabajo académico en esta área de conocimientos se ve favorecida a través de una serie de factores locales que habilitan su desarrollo, sin embargo, esta actividad no está exenta de restricciones locales asociadas al aumento de exigencias y presiones por mayor investigación. Por su parte, el profesorado identifica como factores locales que habilitan el desarrollo de la investigación la definición clara de criterios de evaluación y resultados esperados, el fomento de la investigación asociativa y el establecimiento de apoyos locales orientados a la adjudicación de financiamiento externo y publicaciones.

En primer lugar, contar con criterios de evaluación claros que orienten el logro de los resultados esperados de la investigación, ya sea a través de las normas complementarias para la promoción académica o en el establecimiento de compromisos definidos y verificados en cada proceso de calificación académica.

“En la investigación se evalúa adjudicación de proyecto y ojalá proyecto FONDECYT, el regular, y publicaciones, que sean todas WOS con índice de impacto, esas son las dos cosas fundamentales. De hecho, a nosotros cuando nos entregan la calificación, nos entregan el promedio de la categoría y si uno está por sobre el promedio, es “reconocido” (12B)

De igual modo, se reconoce el valor de las normas complementarias al ser específicas por facultad y reconocer las particularidades disciplinarias, que en el caso concreto de una de las facultades de esta área de conocimientos fomenta la investigación asociativa interdisciplinaria.

“Las normas complementarias, está tratando de incentivar el trabajo grupal, yo creo que van a aumentar algunas estrategias para promover el trabajo grupal, el trabajo interdisciplinario, Y las normas complementarias van ayudando y dando señales, son específicas por facultad y tratan de reconocer particularidades” (6B)

Otro factor que habilita el desarrollo de la investigación es la disposición de recursos como fondos locales para el financiamiento de investigación sobre todo cuando no cuenta con financiamiento externo, al igual que infraestructura adecuada como laboratorios que son requeridos para la investigación en esta área de conocimientos.

“¿Qué herramientas entrega la facultad cuando yo no he tenido proyecto? Me ha entregado un monto de \$1.500.000 de pesos, pero eso a nivel de facultad, que a mí me sirve para comprar reactivos, para poder funcionar el tiempo que no tengo proyecto. Por ejemplo, en enero yo pedí espacio porque tengo un laboratorio muy pequeño. Y me lo concedieron, y ahora en septiembre me debiese cambiar a un laboratorio que es casi el doble que lo que tenía” (12B)

De igual modo, una de las facultades de esta área proporciona apoyo técnico para la formulación de proyectos de financiamiento externo.

“En investigación, a uno le preguntan a principio de año a qué es lo que quiere postular y desde hace un par de años, se está apoyando, en todo lo que es la postulación a FONDECYT, apoyar en lo que es el currículum, porque en FONDECYT uno tiene que poner 10 publicaciones y si tú tienes más de 10 publicaciones, tienes que escoger, súper estratégico. No es la que tiene más índice de impacto, a veces es la que tiene menos... O sea, no es que uno no tiene que colocar la que tiene más impacto, pero a veces, cuando uno tiene como impactos medio, como se divide todo esto por un número, hay que ser súper estratégico. Entonces, ahora yo sé que la facultad, a través de un par de colegas está apoyando en eso, para escoger adecuadamente los artículos y tener más puntaje” (12B)

El profesorado igualmente reconoce como factor local que habilita el desarrollo de la investigación que ésta pueda llevarse a cabo de acuerdo con sus intereses personales y realizarse en libertad, alineado a los requerimientos institucionales y de facultad con sus preocupaciones fundamentales y proyectos académicos, fortaleciendo, de este modo, el sentido de agencia académica basada en la investigación.

“La experiencia que yo he tenido en mi Facultad, de hace 20 años, es que generalmente uno investiga lo que quiere y la facultad va evaluando vía carrera académica si le va bien o mal. pero yo diría que preferentemente hasta ahora y así va a ser también a futuro, siempre el porcentaje principal del quehacer de un profesor va a ser muy libre en investigación, muy libre, porque aquí hay un tema también, que es que uno investiga lo que le parece atractivo” (6B)

Los factores locales que habilitan el desarrollo de la investigación en esta área de conocimientos facilitan su predominio por sobre la docencia y entregan soportes específicos para que el profesorado desarrolle la investigación de acuerdo con los parámetros definidos en las normas complementarias. Sin embargo, igualmente existen factores locales que tenderían a restringir el desarrollo. El aumento de las presiones por mayor investigación competitiva, el énfasis de la

medición cuantitativa de los productos de investigación establecida en las normas complementarias y los conflictos entre pares, son factores locales que el profesorado identifica como restricciones para el desarrollo investigativo.

En Ciencias Básicas e Ingeniería existe una tendencia a privilegiar la adjudicación de un solo tipo de fondo de financiamiento externo competitivo con peso gravitante en la calificación académica, lo que provoca que la evaluación moldee performativamente la investigación limitando su desarrollo.

“Yo no tuve proyecto FONDECYT, por ejemplo, yo tuve un proyecto Anillo, era la institución secundaria, pero era investigador principal dentro de cuatro principales y era un investigador con una línea y todo, y eso no valió al momento de la última calificación, tiene que ser FONDECYT. Entonces esas cosas, no hay ninguna norma que lo diga, pero eso es lo que busca finalmente, como universidad de investigación, porque te piden eso, eso tiene que ser y uno busca eso porque, es parte del trabajo que le piden” (12B)

Otro factor que se reconoce como una limitación en el desarrollo de la investigación es la definición de medidas cuantitativas para medir la investigación, lo que provoca excesiva presión y que la investigación termine respondiendo exclusivamente a los resultados esperados.

“Algunas normas complementarias hablan de cantidad, yo siempre me he opuesto a que se hable de cantidad, pero debieran ser más bien conceptuales, un ejemplo súper simple, el Reglamento General del académico dice que los académicos tienen que publicar, pero no dice si son revistas o libros. Uno espera que en las Humanidades los libros tengan cierta preponderancia y en las ciencias experimentales sean más de publicación, ese tipo de cosas empieza a aparecer, en algunos casos también se dan señales de cómo reconocer el trabajo interdisciplinario, en otras también, qué tipo de revistas o qué tipo de impacto se espera, algunos llegan a niveles muy cuantitativos, a mí me parece que eso es un gran error. Es un error pensar que vamos a poder medir todo en base a sumar *paper* y todo (...) estamos dominados por la mirada del *Paper* y eso impedía reconocer cosas distintas, las artes, los libros, entonces ese era el espíritu de las normas complementarias. Algunas han caído en lo cuantitativo. Pero creo que eso es un error” (6B)

La alta exigencia por el desarrollo de investigación competitiva ha generado conflictos o tensiones entre pares, lo que actúa igualmente como un factor limitante.

“Si yo lo miro ahora, desde la perspectiva que tengo ahora, yo sufrí un maltrato en ese momento, *bullying* laboral, aislamiento, exclusión de una investigación por una o dos personas. Yo creo que eso hay que cuidarlo mucho. El éxito de un investigador también va de la mano, no solo en las cosas de gestión que puedo hacer, sino que también en tener ojo en las relaciones interpersonales, con quién se relaciona, de quién va a depender al principio” (12B)

En síntesis, los factores que restringen el desarrollo de la investigación en esta área están asociados a las presiones por mayor investigación, los conflictos entre pares, al igual que, la priorización de ciertos productos de investigación que son evaluados por medidas cuantitativas que limitan su desarrollo.

Por su parte, en esta área de conocimiento, la docencia se desarrolla como una actividad secundaria, supeditada y acoplada para que no interfiera con el desarrollo de la investigación. En este sentido, el profesorado no identifica factores que la habiliten ni tampoco que la

restrinjan. No existen orientaciones particulares para el desarrollo de la docencia disciplinar ni tampoco criterios específicos para la evaluación, salvo, medidas indirectas como la cantidad de cursos a realizar y la evaluación de la satisfacción estudiantil que es el único parámetro que permite tener un acercamiento a la docencia que se desarrolla como una actividad privada.

Frente a una mala evaluación de la satisfacción estudiantil, la autoridad de la facultad podría solicitar que un par con mayor experiencia colaborara con quien obtuvo resultados descendidos o sugerir apoyo al centro de apoyo a la docencia, siempre que esta solicitud surja del propio académico/a.

“Una vez a mí el decano me pidió " tú qué haces tan buena docencia, tenemos algunos problemas con algunos colegas, ¿tú podrías apoyarlos para que mejoren su docencia. Yo le dije "no tengo ningún inconveniente, pero el que quiere mejorar tiene que manifestarlo, yo tampoco me quiero sentir como que les están imponiendo que yo les enseñe. A nadie le va a gustar, tiene que nacerles". También está el centro de apoyo a la docencia, que tiene una cantidad de gente que lo o la puede apoyar de manera fantástica” pero en la facultad no hay algo, solo cuando está la calificación, si alguien le va mal, me imagino que lo mandaran para allá” (12B)

Una vez que se han identificados los factores locales y sus poderes de habilitación y restricción en el desarrollo de la docencia y la investigación en la agencia académica del profesorado en las tres áreas de conocimiento abordadas en esta universidad, se presentará a continuación las preocupaciones fundamentales, los modos de reflexividad y las manifestaciones de agencia académica del profesorado de esta universidad.

4.2 Preocupaciones fundamentales, Modos de reflexividad y Tipos de agencia académica

De acuerdo con el modelo de mediación reflexiva propuesto por Margaret Archer (2003, 2007, 2012) una vez identificados los factores contextuales (institucionales y locales) que actúan sobre el desarrollo de la docencia y la investigación debe centrarse la mirada en las preocupaciones fundamentales del profesorado en torno a estas actividades. Esto, debido a que es en la interacción entre estas actividades y los factores contextuales donde surgen los modos de reflexividad empleados por el profesorado.

Las preocupaciones o inquietudes fundamentales de la agencia académica se refieren a aquellas motivaciones que mueven y dan forma a los proyectos académicos del profesorado. En palabras de Archer (2007) es lo más importante de aquello que nos importa.

Ocho de los doce académicos de esta universidad reconocen a la investigación como su preocupación fundamental, mientras que cuatro de ellos reconocen que tanto la docencia como la investigación son fundamentales para el desarrollo de su trabajo académico. Ninguno reconoce a la docencia como su preocupación fundamental.

La investigación como preocupación fundamental

Entre quienes reconocen a la investigación como su preocupación fundamental se encuentran cuatro profesores/as de Ciencias Sociales y Humanidades; dos profesoras de Ciencias de la Salud y dos profesores de Ciencias Básicas e Ingeniería.

Una profesora de Ciencias Sociales y Humanidades plantea que su mayor motivación es realizar una investigación con sentido público, que contribuya al mejoramiento de problemas sociales urgentes.

“Me quedaría obviamente con la investigación y su contribución pública. Es importante esa dupla porque no es solo encerrarme a escribir. Lo que investigo, siempre tiene un correlato con lo que yo pueda entregarle al Ministerio de Justicia y a los servicios de infancia. Entonces, en ese sentido, ha sido súper satisfactorio porque cumple con este objetivo de tener una utilidad pública que me parece que es muy urgente y con el cual me siento muy a gusto en términos de lo que he aprendido, del lugar que ocupo, de los que me escuchan” (4B)

Otro profesor reconoce su opción por la investigación, ya que permite obtener resultados concretos, en lugar de la docencia, cuyos resultados no necesariamente se observan con lucidez.

“Con la investigación uno ve de forma concreta los resultados del trabajo. Con la docencia y, sobre todo en la docencia masiva, que es algo que me toca hacer mucho, los resultados no siempre se ven con esa claridad. Yo elegiría la investigación, pero manteniendo cursos de investigación, o sea, manteniendo los cursos en donde uno acompaña a estudiantes, guía tesis, desarrolla la tesis de posgrado o de pregrado, el trabajo de pregrado a nivel de investigación. Eso es realmente algo que yo disfruto, pero si tengo que elegir entre A o B, yo elegiría investigar, sí o sí” (9B)

Además, reconoce que la realización de la docencia implica una mayor dificultad ya que involucra un grupo humano más amplio que el trabajo de investigación.

“Lo más difícil de desarrollar, yo creo que ha sido la docencia, porque la docencia involucra un grupo humano más amplio” (9B)

Una profesora que ha alcanzado la titularidad en Ciencias de la Salud reconoce la investigación como su preocupación fundamental, y plantea su motivación por realizar investigación y docencia de posgrado, dado la dificultad creciente para realizar docencia de pregrado, debido al perfil actual del estudiantado y la brecha generacional.

“Hay veces que quiero matar a los alumnos de pregrado, de verdad, es que es difícil porque es una generación donde ya no tengo hijos de esa edad. Me cuesta entenderlos. Yo diría que medicina es un grupo especial de alumnos, prácticamente no tienes ninguna posibilidad como docente de equivocarte y no hay comprensión en el error (...) Y reclamamos, correos. Y tú dices "¿quiero esto?, ¿quiero tener de alumno una generación en que la nota más baja en la prueba fue un 5,7 y reclamen? Quiero, de verdad, siento que estoy siendo parte de la formación de jóvenes médicos en que van a poder entender lo que era más importante para mí, que no era la nota, sino cuánto aprenden (...) En cambio, el posgrado me encanta, me encanta hacer discutir casos con los becados, me fascina. Así que, si hoy día me pudiera quedar con algo, me quedaría con la docencia posgrado y con la investigación. Bueno, y con mi laboratorio haciendo eso” (8B).

Una profesora de Ciencias Básicas e Ingeniería reconoce su preferencia por la investigación, aun cuando igualmente reconoce limitaciones contextuales dado que la planta ordinaria debe realizar tanto docencia como investigación.

“Aunque siempre escucho "no, pero si la vida no es solo publicar", sí, no es solo publicar, pero yo creo que, si uno eligió esto, quiere hacer investigación... pero sí una es planta ordinaria, uno sabe que tiene que hacer docencia e investigación” (12B)

Así cómo el profesorado identifica la investigación como su preocupación fundamental, también reconoce limitaciones en el desarrollo de la docencia. Estas limitaciones pueden ser personales.

“yo no soy una persona que le vaya bien en docencia, en particular me cuesta, en parte porque tengo muy poco tiempo para preparar las clases, pero no es algo que yo tenga dentro de las actividades que más me gustan en el trabajo en la universidad” (4B)

O porque la investigación ha marcado un desarrollo exitoso de la trayectoria académica, postergando la docencia.

“Yo me siento en deuda con la docencia totalmente, y me gusta, entonces me voy dando cuenta que me siento en deuda con la docencia, porque he hecho muy poca docencia y la docencia que he hecho siempre ha sido más bien un, estirar un poquito lo que hago en investigación y entregarlo, porque como digo, la poca docencia que hice estuvo focalizada en cursos de mi área o cursos prácticos que son distintos, entonces he hecho muy poca docencia. Eso es un dato clarísimo, así que no me queda duda, me siento en deuda con la docencia, estamos tratando de hacer más docencia” (6B)

La forma en que la investigación como preocupación fundamental interactúa con el contexto institucional y local permite la identificación de los modos de reflexividad utilizados por el profesorado.

La docencia y la investigación como preocupaciones fundamentales

Cuatro profesores reconocen tanto a la docencia como a la investigación como preocupaciones fundamentales dentro de su trabajo académico. Todos pertenecen a escuelas profesionales. Dos a Ciencias Sociales y Humanidades y dos a Ciencias de la Salud.

Un profesor de Ciencias Sociales y Humanidades reconoce que tanto la docencia como la investigación son igualmente relevantes en su trabajo académico, y aun cuando identifica dificultades para su vinculación en el pregrado, plantea que ambas son partes necesarias para la vida académica.

“No, no podría elegir, me gustan las dos. Me aburro todo el rato investigando. La docencia me motiva mucho y me interesa mucho investigar... además que yo investigo temas que en parte tienen que ver con educación superior, entonces me motiva mucho la docencia, pero ciertamente no quiero pasar el 100% de mi tiempo haciendo clases, eso sería fatal. Me gusta mucho la investigación, ... una cosa que en investigación no se valora tanto que es parte el desarrollo académico, que es un poco la cosmovisión, me gusta en general mucho la discusión y debate más amplio, explorar nuevas áreas, eso no siempre conduce a más y mejor investigación, pero tiene que ver un poco con lo uno denominaría que es la vida académica, estar participando de debates amplios que son estimulantes, eso me gusta mucho en su sentido más pleno” (1B)

El mismo profesor reconoce dificultades en el desarrollo de la docencia, las cuales atribuye a deficiencias en la organización curricular de pregrado y al perfil del estudiantado.

“En la docencia a veces hay cosas que uno logra y a veces que le cuesta un mundo hacer. A mí a veces me cuesta mucho sacarle trote a cierto tipo de estudiantes y en ciertos contextos... a mí me tocó hacer clases en un curso bien amplio en un programa que era super profesional y donde los estudiantes estaban asquerosamente estresados por tener que hacer sus prácticas simultáneamente a mi curso... y me costaba un mundo poder captar y comprometer a mis estudiantes con los objetivos de mi curso y ¿qué es lo que pasaba? Había un problema de estructura curricular por supuesto, si esos estudiantes pasaban 30 horas a la semana metidas en la práctica, no me iban a dar ni 5 minutos de atención a mi curso” (1B)

Una profesora de Ciencias Sociales igualmente reconoce su preferencia tanto por la docencia como por la investigación, al tiempo que reconoce su desagrado por la gestión y la vinculación con el medio.

“Las dos me gustan por igual, la docencia y la investigación, no me gusta la gestión, ni me gusta el vínculo con el medio” (10B)

Por su parte, una profesora de Ciencias de la Salud reconoce su motivación tanto por la docencia como por la investigación en una relación necesaria e interdependiente para llevar a cabo el trabajo académico.

“La docencia y la investigación de forma conjunta y por igual, la investigación en docencia. Estoy hace mucho tiempo muy motivada a saber cuáles son los problemas de aprendizaje de los estudiantes en (...) sobre todo en la clínica porque hemos tenido cursos que son muy complejos. Entonces, estoy investigando ¿por qué hay problemas de razonamiento clínico de los estudiantes? ¿qué pasa ahí? ¿por qué no están aprendiendo como nosotros esperamos? Eso me tiene super motivada” (2B)

El reconocimiento de las preocupaciones fundamentales del profesorado en interacción con las habilitaciones y restricciones contextuales permite acceder a los modos de reflexividad que utiliza el profesorado para llevar a cabo sus proyectos académicos vitales. Cuando las preocupaciones fundamentales en interacción con el contexto activan mayormente restricciones el modo de reflexividad dominante sería el meta-reflexivo, mientras que, si las preocupaciones fundamentales tienden a alinearse con el contexto activando mayormente habilitaciones el modo de reflexividad dominante es el autónomo.

A continuación, se presentan los modos de reflexividad identificados siguiendo la tercera etapa del modelo de mediación de Archer (2007, 2012).

Modos de reflexividad y tipos de manifestaciones agenciales

El profesorado de esta universidad ejerce su agencia en el desarrollo de la docencia y la investigación como parte de su trabajo académico en interacción con las condicionantes estructurales y socioculturales que los habilitan y restringen. Estas habilitaciones y restricciones sólo son activadas dependiendo de los modos reflexividad que utilizan los agentes para llevar a cabo sus preocupaciones fundamentales.

Se identificaron dos modos de reflexividad dominantes utilizados por el profesorado: seis profesores comparten la reflexividad autónoma y seis la meta-reflexividad. No fue posible identificar como modos dominantes la reflexividad comunicativa ni la reflexividad fracturada.

La Reflexividad Autónoma

Entre quienes comparten la reflexividad autónoma, dos pertenecen a Ciencias Sociales (una mujer y un hombre); dos a Ciencias de la Salud (dos mujeres) y dos a Ciencias Básicas e Ingeniería (una mujer y un hombre) como se presenta en el siguiente cuadro.

Cuadro 4.6 Caracterización del profesorado reflexivo autónomo

	Modo reflexividad	Área	Jerarquía	Grado	Contrato	Sexo	Años experiencia	Proyectos Investigación vigente	Publicaciones	Cargo gestión actual	Cargo gestión anterior
6B	Autónoma	Cs. Básicas e Ingeniería	Titular	Doctor Posdoc	Planta	M	20	FONDECYT	sí	sí	sí
7B	Autónoma	Cs. Sociales y Humanidades	Asistente	Doctor	Planta	F	11	FONDECYT	sí	no	sí
8B	Autónoma	Ciencias de la Salud	Titular	Doctor Posdoc	Planta	F	25	FONDECYT	sí	sí	sí
9B	Autónoma	Cs. Sociales y Humanidades	Asistente	Doctor	Planta	M	13	FONDECYT	sí	sí	no
11B	Autónoma	Ciencias de la Salud	Asistente	Doctor	Planta	F	16	FONDECYT	sí	no	no
12B	Autónoma	Ciencias Básicas e Ingeniería	Titular	Doctor Posdoc	Planta	F	20	FONDECYT	sí	sí	no

Fuente: elaboración propia.

El profesorado que comparte la reflexividad autónoma está compuesto por tres académicos titulares y tres asistentes. El profesorado titular desarrolla investigación intensiva y tiene en promedio más de veinte años de una destacada trayectoria académica en esta universidad que incluye la gestión directiva en sus facultades y a nivel central. En tanto, el profesorado asistente, igualmente desarrolla investigación intensiva con alrededor de 10 años de experiencia en promedio, siendo contratados hace no más de 5 años en esta universidad con un perfil principalmente de investigación. La totalidad del profesorado que comparte el modo reflexivo autónomo reconoce como preocupación fundamental la investigación dentro de su trabajo académico.

Ensamble entre las preocupaciones fundamentales y secundarias

Una pregunta que surge con regularidad es qué hacen los profesores universitarios para compatibilizar el desarrollo de la docencia y de la investigación en un contexto de creciente exigencia y rendición de cuentas. Una posible respuesta podría ser sucumbir a la tentación de dar un conjunto de recomendación sobre buenas prácticas, que rápidamente perdiera fuerza al no tener en cuenta la evaluación reflexiva que hacen los agentes para mediar las influencias del contexto en sus proyectos académicos. En definitiva, la respuesta de los agentes será siempre variable dando paso a distintas manifestaciones de agencia mediadas por su reflexividad, aun cuando se encuentren bajo condiciones estructurales y socioculturales similares (Archer 2003, 2007, 2012).

El profesorado que comparte el modo de reflexividad autónoma busca acomodar o ensamblar sus preocupaciones fundamentales con aquellas secundarias, de modo que no entren en conflicto o tensión (Archer 2003, 2007, 2012). Por tanto, para llevar a cabo la investigación como preocupación fundamental acoplan la docencia como actividad secundaria, buscando garantizar el éxito de ambas y evitando posibles contratiempos aun cuando no sea posible estar libre de ellos. Una muestra de este ensamble de preocupación es que los académicos/as buscan conciliar el desarrollo de ambas actividades.

“Hay ratos que la investigación es súper frustrante porque no resultan las cosas como uno quiere y todo, y en la docencia todo es mucho más predecible, hay ratos también que la docencia se hace más tediosa y la investigación siempre te invita a hacer algo nuevo. Encuentro que son súper complementarias y también encuentro que, dado que existe como esa frustración en momentos o tedios en otro, es súper bueno tener el otro espacio, porque, así como que uno se distrae un poquito y como que se vuelve a reencantar con lo otro” (11B)

El desarrollo de la docencia como una actividad secundaria no tiene la misma exposición pública que la investigación, se lleva a cabo con relativa autonomía en un ámbito principalmente privado y contenido, facilitado por parámetros de evaluación indirectos lo que facilita su acoplamiento con la investigación como actividad principal, orientada a resultados y con criterios de medición explícitos.

“En la docencia, todos queremos ser buenos profesores, pero bueno, a veces nos contentamos con hacer una buena clase, que los alumnos reconozcan, que evalúen bien, que has sido un profè que te enseñó, que aprendiste y eso no es tan difícil, hay una inquietud del alumno por aprender y uno por enseñar. Por lo tanto, el que uno logre enseñar algo no es tan difícil. Por lo tanto, no hay tanta competencia, como que los académicos nos sentimos satisfechos con hacer clase y con eso nos sentimos bien y que los alumnos sientan que aprendieron (...)” (8B)

No obstante, en el ensamblaje de la docencia con la investigación, se requiere de una acción concertada con un alto grado de organización para que ambas actividades se desarrollen de manera óptima bajo parámetros autoimpuestos de exigencia y calidad.

“yo soy una defensora acérrima de que una buena docencia no tiene porqué, necesariamente, ser una docencia débil, una docencia, así como floja, que no exija, todo lo contrario. O sea, yo me ayudo un montón de herramientas y me esmero porque alguien entienda en una clase y si te piden reunión, y si me piden una cita, la doy. No tengo ningún problema, organizadamente, pero también cuando viene la hora de exigir, considero que uno debe cumplir con esa exigencia, la que debe ser. Entonces, para mí, esas dos cosas pueden ir de la mano” (12B)

Los resultados satisfactorios de la docencia confirman el poder de habilitación personal que tiene la organización y autoexigencia como rasgos identitarios centrales, lo que fortalece el sentido de agencia docente en un contexto donde la docencia no es la prioridad y se ve eclipsada por el reconocimiento de la investigación.

“He recibido el premio mejor docente por lo menos tres veces en mi carrera y los alumnos de séptimo me han escogido tres veces para que entregue títulos y tú dices, "bueno, igual es un honor". O sea, yo creo que eso es mérito (...) ha sido súper lindo (...)” (8B)

El profesorado que comparte este modo de reflexividad reconoce que la investigación informa su docencia, en pregrado de manera tangencial, facilitada o restringida por circunstancias contextuales.

“Mi investigación tiene que ver con la docencia, entonces, yo hoy día estoy haciendo un curso, por primera vez se da en la Universidad, es un curso de equidad de género y yo investigo género. Entonces, estoy feliz transmitiéndole a los alumnos todo y los alumnos también contando tantas cosas y hay gente joven que yo creo que va a ser un cambio después, eso me tiene feliz” (11B)

Al mismo tiempo, se reconoce que el ensamblaje entre investigación y docencia se da de forma directa en posgrado.

“si hoy día me pudiera quedar con algo, me quedaría con la docencia posgrado y con la investigación” (8B)

El acoplamiento de la investigación y la docencia no está exento de dificultades que escapan del control del profesorado y son parte de las contingencias. Una limitación contextual ha sido el aumento de presiones hacia el trabajo académico, lo que provoca que el profesorado deba arreglárselas para mantener el acoplamiento de preocupaciones. La existencia de regulaciones locales con pertinencia disciplinar definidas de forma colegiada y en coherencia con el marco regulatorio institucional ha permitido lidiar con las presiones y altas exigencias.

“Yo sé que no es una opinión compartida porque sé que para muchas personas puede ser hartito en términos de presión, pero creo que la cancha está súper bien rayada, uno lo tiene súper claro siempre y al final, yo creo que eso uno lo agradece. Te puede gustar o no, pero no tienes dudas respecto a qué es lo que se espera en términos de docencia e investigación” (11B)

El ensamblaje de la investigación como preocupación fundamental y la docencia como secundaria facilita el desarrollo de ambas actividades. De este modo, el profesorado que comparte este modo de reflexividad busca garantizar que ambas se desarrollen de forma satisfactoria sin que la docencia obstaculice ni interfiera con la agenda de investigación. En el caso del profesorado titular, además, han ensamblado el ejercicio de la gestión académica de forma destacada.

La actuación estratégica orientada a la acción

El profesorado que comparte el modo de reflexividad autónomo despliega una actuación estratégica orientada a la movilidad ascendente que busca potenciar las habilitaciones y eludir las restricciones contextuales para llevar a cabo sus proyectos académicos orientados por la investigación como preocupación fundamental.

“En lo personal, el diplomado en docencia universitaria no sé si fue tan de utilidad, pero sí fue de gran utilidad para hacer nexos con otras escuelas, con otras facultades y, actualmente, participo en cuatro proyectos de investigación adicionales con otras unidades académicas. Entonces, también se convierte como en un espacio para hacer redes dentro de la universidad con otras escuelas. Eso desde el inicio, marca bastante, donde uno puede hacer redes, a mí me parece que es la estrategia adecuada” (11B)

El profesorado que comparte este modo de reflexividad tiende a identificar anticipadamente las restricciones, lo que le permite elaborar estrategias para esquivarlas mientras potencia las habilidades alineándose con las políticas institucionales y de facultad cuando estas facilitan el cumplimiento de sus proyectos académicos (Archer 2003, 2007, 2012).

Planificación, autoexigencia y disciplina para alcanzar los fines

Quienes comparten el modo de reflexividad autónoma en su actuación estratégica despliegan un conjunto de habilidades como la planificación, la perseverancia, la motivación intrínseca y la disciplina que facilitan el logro de los fines perseguidos (Archer 2003, 2007, 2012).

Una profesora de Ciencias de la Salud describe la planificación que sigue cada año para lograr los requerimientos de publicaciones. De este modo, disminuyen las presiones sobre su trabajo académico.

“Estoy acostumbrada a que parte el año y las dos publicaciones yo ya las tengo. Entonces, como que el resto del tiempo voy preparando lo que viene para el siguiente y así como la lógica de ahorro, por llamarlo de alguna forma, pero no me parece exigente ni terrible dos publicaciones al año” (11B)

En la misma línea, una profesora de ciencias básicas e ingeniería da cuenta del proceso de evaluación previo que orienta sus decisiones estratégicas respecto a las publicaciones que desarrolla en un contexto de alta exigencia y competitividad.

“Uno piensa en un artículo por año, pero también va dependiendo del índice de impacto, porque yo puedo publicar cinco artículos y cada artículo tener 0,5 o que yo publique uno y sea un índice de impacto de 10 (...) Por ejemplo, hasta ahora llevo como cuatro trabajos, pero hay tres que son en colaboración porque yo tengo colaboración con colegas de varias universidades y yo estoy por mandar dos trabajos, entonces, no sé si alcancen a estar este año, pero son de mi correspondencia, yo soy el autor principal” (12B)

La autoexigencia lleva al profesorado a exceder los tiempos laborales para la consecución de sus metas

“En la investigación dedico a la semana unos tres días, más los dos días del fin de semana [ríe], porque uno en realidad no para. Por ejemplo, el domingo en la tarde estuve realizando un trabajo que estamos escribiendo con una colega” (12B)

Un aspecto distintivo de quienes comparten este modo de reflexividad es el ensamblaje de la vida personal como preocupación secundaria a la preocupación fundamental que radica en el trabajo académico, de modo que no entren en tensión, y así asegurar el éxito por la vía de la acomodación.

“Mi carrera académica ha sido un camino de mucho esfuerzo y esfuerzo por cambiar y ser mejor, podría haberme quedado y decir "ah, no, no puedo", pero yo elegí esto y quise hacerlo. Y tuve desde pequeña el apoyo de mi familia, de mis padres. Después, cuando me casé, tuve el apoyo de mi esposo, hasta mis hijas y ellas están súper orgullosas de su mamá, mi esposo igual, cuando me he ido yo de viaje dos o tres meses sola, se quedan todos acá. Mi mamá ayuda también y todo. Entonces, ha sido algo que para mí es importante” (12B)

Pese a la anticipación y el despliegue de actuaciones estratégicas orientadas a la consecución de los fines perseguidos, las trayectorias de quienes comparten este modo de reflexividad no están libres de restricciones contextuales, que una vez identificadas son esquivadas y de no ser posible, enfrentadas para su superación. Para la superación de las restricciones detectadas, el profesorado que comparte este modo de reflexividad echa mano a sus propias habilidades como recursos personales que moviliza para lograr solucionar los obstáculos.

“Una de las cosas quizás más difíciles que uno va aprendiendo, porque uno quiere y uno sabe que lo tiene que hacer, es la escritura de artículos científicos. Yo creo que eso es un punto que es fundamental y gatillante en el éxito que uno pueda tener después o cómo puedas superar los problemas, porque yo creo que uno no está exento de problemas y la solución de esos problemas, justamente, tienen que ver con la motivación propia y con la resiliencia y la capacidad de superar la frustración” (12B)

De igual modo, la perseverancia y motivación intrínseca facilita el desarrollo de trayectorias académicas exitosas.

“Yo creo que nosotros, en general, estamos en una constante evaluación; evaluación de pares, evaluación de la autoridad que tenemos que demostrar, y si fracasamos, tenemos que volver a levantarnos. Un fracaso puede ser que te rechacen un *paper* o que no te ganes un proyecto y después, viene la calificación de la Universidad. Esto es un ciclo, que si tú no te metes en él (...) yo lo veo como una rueda, porque en investigación si no públicas, no te ganas proyecto; si no te ganas proyectos, tienes mala calificación; si tienes mala calificación, no hay carrera académica; pero si te quedas en eso de que "es que no puedo publicar, es que no tengo los equipos, es que no tengo esto", yo lo he escuchado mucho de colegas y si uno se queda en eso, no entra en ese círculo. Uno tiene que hacer todo el esfuerzo por entrar a ese círculo... Y tampoco en un círculo que te asegure el éxito cuando uno se mete, sino que hay que seguir, seguir y seguir” (12B)

La actuación estratégica y las habilidades personales desplegadas para la consecución de los objetivos trazados, facilita la consolidación de trayectorias académicas exitosas marcadas por el alineamiento entre proyectos académicos y las exigencias y requerimientos del contexto institucional y local.

“Este año premiaron el artículo con más índice de impacto de mi departamento y me lo dieron a mí, porque yo me esmero por publicar en buenas revistas la investigación y publico regularmente. O sea, saco dos a tres artículos al año en buenas revistas” (12B)

La definición clara de proyectos para llevar a cabo la investigación como preocupación fundamental permite trazar estrategias para su consecución, potenciando las habilitaciones y a su vez advirtiendo limitaciones contextuales para evitarlas o eludirlas.

“El siguiente paso que me toca es en un año más para presentar todos los antecedentes para subir a la siguiente categoría. Creo que ya lo puedo hacer el próximo año. Y claro, eso es lo siguiente, en términos como de carrera académica. En términos como de mi futuro de investigación, tengo que llevar a cabo el proyecto en el que estoy, el FONDECYT y después intentar postular de nuevo, un poco siguiendo la misma línea, como cuáles son los vacíos de conocimiento que se van encontrando y cómo sigue. En docencia, yo me imagino que voy a seguir en cursos bastante similares a los que estoy hoy día, porque son los que me hacen sentido, entonces es seguir en la misma línea e ir avanzando en algunos cambios” (11B)

La totalidad del profesorado que comparte el modo reflexivo autónomo presenta un desarrollo investigativo demostrable a través de publicaciones y adjudicación de financiamiento externo. Tres ya han alcanzado la titularidad mientras que tres de ellos, noveles, son asistentes, pero han definido una ruta clara para avanzar en la promoción académica activando las habilitaciones contextuales favorables al desarrollo de la investigación.

La Meta-reflexividad

Entre quienes comparten la meta-reflexividad, cuatro pertenecientes a Ciencias Sociales y Humanidades (tres mujeres y un hombre). Y dos a Ciencias de la Salud (dos mujeres). La mayor proporción de meta-reflexivos se ubica en Ciencias Sociales y Humanidades, seguidos de Ciencias de la Salud, no encontrándose ninguno en Ciencias Básicas e Ingeniería.

Un aspecto común entre quienes comparten la meta-reflexividad como modo dominante es su mirada crítica sobre ellos mismos y el contexto que habitan entrando en tensión con éste, lo que se traduce en un choque entre las preocupaciones fundamentales y los contextos. Vivencian una inestabilidad contextual en relación con sus ideales, que los lleva permanentemente a confrontar las restricciones.

Cuadro 4.7 Caracterización del profesorado meta-reflexivo

	Modo reflexividad	Área	Jerarquía	Grado	Contrato	Sexo	Años experiencia	Proyectos Investigación vigente	Publicaciones	Cargo gestión actual	Cargo gestión anterior
1B	Meta-reflexividad	Cs. Sociales y Humanidades	Asistente	Doctor Posdoc	Planta	M	12	FONDECYT	sí	no	no
2B	Meta-reflexividad	Cs. de la Salud	Asistente	Doctor	Planta	F	10	Interno	sí	sí	sí
3B	Meta-reflexividad	Cs. de la Salud	Asociado	Doctor	Planta	F	23	FONIS/FOND EF	sí	no	sí
4B	Meta-reflexividad	Cs. Sociales y Humanidades	Asociado	Doctor	Planta	F	13	FONDECYT	sí	no	sí
5B	Meta-reflexividad	Cs. Sociales y Humanidades	Asistente	Doctor Posdoc	Planta	F	5	FONDECYT	sí	no	no
10B	Meta-reflexiva	Cs. Sociales y Humanidades	Asistente	Doctor	Planta	F	20	FONDECYT	sí	no	no

Fuente: elaboración propia.

El profesorado que comparte este modo de reflexividad está compuesto por cuatro profesores de Ciencias Sociales y Humanidades (tres mujeres y un hombre) y dos profesoras de ciencias de la Salud; todos pertenecen a escuelas profesionales; dos profesoras poseen la categoría de asociadas y tres profesores la categoría de asistentes. Todos cuentan con publicaciones y proyectos con financiamiento externo, salvo una profesora que se encuentra realizando un proyecto de fondo interno. En comparación con el profesorado que comparte reflexividad autónoma, ninguno es titular.

Integración de preocupaciones plurales

A diferencia de quienes comparten la reflexividad autónoma que resuelven la organización de sus preocupaciones por medio del ensamblaje subordinado, para quienes comparten el modo meta-reflexivo sus preocupaciones plurales se integran de forma orgánica teniendo a la base una racionalidad valórica (Archer 2003, 2007, 2012). El problema de esta integración orgánica

es que resulta difícil de lograr y sostener, ya sea porque las preocupaciones no se integran entre sí o se desalinean, lo que requiere un refuerzo mutuo.

Cinco de los seis profesores que comparten la meta-reflexividad reconocen como preocupaciones fundamentales la docencia y la investigación en una relación mutua y bidireccional que entra en tensión con el contexto institucional y local orientado a la investigación, y pese que a nivel institución se promulga que el profesorado enseña lo que investiga, a nivel local, este imperativo resulta difícil de sostener, dada las crecientes exigencias y demandas en torno al trabajo académico y la valoración de la investigación por sobre la docencia que es transversal a las tres áreas de conocimientos.

Los cinco profesores que reconocen la docencia y la investigación como preocupaciones fundamentales, dan cuenta de distintos niveles de integración entre ellas. Una profesora de Ciencias de la Salud realiza investigación en docencia, con publicaciones y adjudicación de proyectos de fondos internos. Investigación que no goza del mismo reconocimiento y prestigio que la investigación en ciencias básicas realizada por investigadores contratados para impulsar el desarrollo de la investigación en una escuela profesional cuyo foco tradicionalmente ha sido la docencia de pregrado.

“Yo realizo investigación en docencia. Ahora estoy investigando sobre el razonamiento clínico de los estudiantes” (2B)

Por su parte, una profesora de Ciencias Sociales y Humanidades plantea que su investigación informa su docencia. Integración que se facilita debido a que sus cursos abordan temáticas transversales y amplias que se vinculan con sus áreas de investigación.

“Yo todo lo que investigo me sirve para el aula, mi tema de investigación es el tema de las clases, yo investigo algo que sirve para mis clases. Y la verdad es que yo me doy cuenta de que es súper importante” (10B)

De igual forma, otra profesora de Ciencias Sociales y Humanidades plantea que su investigación informa la docencia en pregrado, a través de incorporación de sus investigaciones con bibliografía.

“Por ejemplo, hay una unidad que yo hago en el electivo y en esa unidad yo resumo mis investigaciones, presento mi trabajo, o sea, hay varios cursos donde yo enseño lo que investigo directamente, y mis estudiantes me leen a mí y a los autores que yo leo, y el enfoque que yo doy al investigar y también trato de promover el enfoque, que yo tengo” (5B)

Mientras que una profesora de Ciencias de la Salud plantea que ha intencionado explícitamente que su investigación informe su docencia, pese a las limitaciones locales, dada la separación entre el profesorado que investiga y el que realiza docencia en la escuela profesional a la que pertenece.

“Se relacionan, pero porque nosotros hemos hecho ese esfuerzo, me refiero a quienes hemos estado dentro de esa investigación. Se relacionan en términos de que no hemos perdido nunca de vista que esta investigación debe tener un sentido de implementación práctica. Esto no puede quedar solo en este *paper*, esto tiene que llevarse y lo hemos ido incorporando, nos ha costado, de a poquito en nuestra docencia, pero ha sido porque nosotros hacemos ese curso. Si nosotros no lo hiciéramos, no

habría sido tan fácil, porque no están estos espacios, porque la investigación corre por un lado y la docencia corre por otro en la escuela (...) por eso es tan importante que profesoras como nosotras estemos en docencia porque si no, no habríamos traído la investigación, nosotros tenemos investigadoras en nuestra escuela que están haciendo investigación súper interesante, pero están ahí, no están acá” (3B)

Un profesor de Ciencias y Sociales y Humanidades, que manifiesta interés tanto por la docencia como por la investigación, reconoce limitaciones estructurales y locales para materializar este vínculo debido a la permanente tensión que se origina al enseñar disciplinas en escuelas profesionales. A lo anterior se une la excesiva competitividad en el trabajo académico, por lo que el vínculo potencial entre docencia e investigación se podría dar con mayor nitidez en la formación de posgrado.

“En la facultad decimos que enseñamos lo que investigamos y eso en el mejor de los casos es en el posgrado” (1B)

La única profesora de Ciencias Sociales y Humanidades que reconoce como preocupación fundamental la investigación, identifica limitaciones personales para el desarrollo de la docencia.

“Para mí la docencia siempre ha sido un desafío mayor porque no tengo las habilidades innatas como el carisma necesario para hacer una clase porque a veces eso te salva, pero como no lo tengo yo requiero mucha más dedicación para tener una clase impecable y no siempre he tenido el tiempo de hacerlo. Mi expectativa es que ahora que no voy a tener cargo de gestión, salvo este igual me ocupa mucho tiempo, pero pueda mejorar mi docencia y poner más mi corazón en eso, pero, hasta el momento, no es una de las acciones que más disfruto” (4B)

Al mismo tiempo que reconoce que una de las limitaciones locales para la vinculación entre ambas actividades se debe a deficiencias en la gestión académica y el liderazgo local debido al contexto favorable a la investigación donde no se prioriza que esta vinculación ocurra. Es por ello que reconoce que desde el liderazgo directivo que le correspondió ejercer en el último proceso de rediseño curricular de pregrado, procuró que las líneas de especialización del plan de estudios articularan pre y posgrado con las líneas de investigación del profesorado. De igual modo, reconoce el rol clave del liderazgo local para armonizar la docencia y la investigación desde la perspectiva del desarrollo académico.

La crítica y la confrontación de las restricciones contextuales

El profesorado que comparte este modo de reflexividad tiende a confrontar las restricciones contextuales (Archer 2003, 2007, 2012), asumiendo una actitud crítica frente a las condicionantes que afectan el trabajo académico. Esto es lo que plantea una profesora de Ciencias Sociales y Humanidades frente a las medidas de descenso y segregación del profesorado, adoptada por su facultad cuando no logran cumplir con los resultados de investigación requeridos.

“Existe esta cuestión de que, si uno no se gana un fondo externo, hay una cuestión bien espantosa, te pasan a la planta especial, te asignan tres cursos por semestre y te cambian de oficina, te tiran a

una torre. No me parece y la gente se siente mal y mucha gente dice "no, si yo elegí ser planta especial", pero nadie elige ser planta especial, es como un castigo" (10B)

Por su parte, quienes comparten la meta-reflexividad tienden a no activar las habilitaciones contextuales, como sí lo hacen los reflexivos autónomos, quienes las potencian para el logro de sus fines y la movilidad ascendente (Archer 2003, 2007, 2012). Por el contrario, las aspiraciones del profesorado meta-reflexivo son incongruentes con las expectativas y medidas de sus entornos locales. Por tanto, parecen inmunes a los incentivos de investigación, actividad que realizan por iniciativa y satisfacción propia, independientemente de los requerimientos contextuales.

“En realidad, si yo no me gano un fondo externo me da lata por mí porque que me encanta investigar, pero me da lo mismo las marcas de dónde está mi oficina, me importa nada, me da exactamente lo mismo y que me digan "planta especial" y me digan "bu", ... lo encuentro como ridículo y, en el fondo, yo me burlo de eso, de verdad, que me da exactamente lo mismo, aquí no se juega mi vida, pero en realidad, sí hay castigo, hay segregación a la gente que no logra investigar, empiezan a hablar cabizbajo y le dan tareas técnicas, así como que tienen que asesorar en cuestiones que son aburridas, empiezan a ser como "los gomas" de la facultad. Y a mí no me importa si tengo que ser "la goma de la facultad", lo voy a hacer y me da lo mismo, yo necesito una pega para vivir, pero la otra parte de mi vida anda en otro universo" (10B)

La crítica contextual hacia los requerimientos de investigación es una crítica social que surge de las conversaciones internas donde quienes comparten este modo de reflexividad realizan un diagnóstico sobre aquellas obstrucciones sociales que bloquean la realización de sus ideales trascendentes.

“Yo le agradezco mucho porque he aprendido mucho, me he ganado muchos fondos, tengo equipos lindos trabajando, pero si no logro hacer todo lo que piden, no hay nada de mi ego en juego, nada, no hay nada de lo que me importa en la vida que se juega en sí me gané o no me gané un concurso FONDECYT. Nada, nada de nada o si logro tener las publicaciones indexadas, para mí es un juego, es como una maquinaria, como aprender a echar andar una máquina, pero no se juega ahí. Y les dije una vez, "estamos de acuerdo con un *paper* indexado no le da un estatus académico a la gente" y me miraron todo, así como "¿cómo qué no?". Y yo dije, "ah, estamos mal, aquí el que se gana un *paper* ISI cree que ya es un académico, estás loco" (10B)

Un rasgo distintivo de quienes comparten este modo de reflexividad es el compromiso con los valores particulares que persiguen como fines en sí mismos al llevar a cabo sus conversaciones internas de forma solitaria, resistiendo la influencia del convencionalismo contextual (Archer 2003, 2007, 2012). Es por ello que muestran una postura crítica sobre el contexto gerencialista en el que se desarrolla la investigación y a las prácticas locales que se derivan de estas influencias, manifestando una agencia mantenible en el desarrollo de la investigación que no tranza con los valores que conforman sus identidades.

“Mis aspiraciones son cumplir con lo que piden. Una de las cosas del *management* es que te estimula el narcisismo, el *management* en educación, y ese narcisismo es que tú de verdad crees que, si tienes un *paper* ISI, eres mejor que el que no tiene el *paper* ISI y eso es mentira. Eso sólo significa que tú manejas una tecnología que es interesante pero que es una tecnología más, muy sobrevalorada socialmente. El narcisismo viene con una segunda cosa que es la voracidad y esto tiene un problema

ético y es que me entusiasmo, cuando yo entro en el círculo de los ganadores de FONDECYT y en el circuito de la excelencia, me gano todo y me lo quiero seguir ganando todo” (10B)

Quienes comparten este modo de reflexividad, dado su actitud crítica frente al contexto que no coincide con los ideales y valores, caen recurrentemente en la insatisfacción.

“yo tengo la impresión de que la carrera académica, así como está definida hoy día, tiene unas características restrictivas muy relevantes. Yo no estoy claro que yo quiera jubilarme en esa estructura, no me consta, no me queda claro cuán flexible es la estructura de carrera que tenemos en la universidad como para tolerar eso, yo lo he visto en algunos colegas que les gusta la causa profesional y que han terminado yéndose de la universidad porque se quedan atrasados en su investigación, entonces terminan saliendo” (1B)

La crítica local también trae aparejados sentimientos de frustración e insatisfacción frente a situaciones de injusticia o segregación, como es el caso de la segmentación del cuerpo académico de acuerdo con las actividades que se realizan.

“Los incentivos, sobre todo en términos de reconocimiento y no me refiero a honorarios, sino a la valoración de la persona. Y ahí a lo mejor estoy muy sesgada con lo que pasa en mi unidad, pero es increíblemente distinto del profesor que se dedica a la docencia, de un profesor que hace investigación. Por ejemplo, un profesor que hace solo docencia tiene una valoración de 5. Un profesor que hace solo investigación tiene una valoración de 10. Incluso el de investigación se puede dar eventualmente, el lujo de no hacer docencia y a mí, en lo personal eso me carga” (3B)

Al ser conscientes de las restricciones contextuales que inciden en el trabajo y la carrera académica, quienes comparten el modo meta-reflexivo tienen en común que sus preocupaciones culturales particulares difieren de sus contextos estructurales, por tanto, sus aspiraciones son incongruentes con las expectativas de su entorno local.

En síntesis, el profesorado que comparte el modo de reflexividad autónomo en esta universidad posee trayectorias académicas destacadas alineadas a la investigación, tres de ellos han alcanzado la titularidad, mientras que los otros poseen un desarrollo investigativo incipiente pero sostenido con un claro plan para avanzar en la promoción académica. La totalidad desarrolla un trabajo académico alineado a las directrices institucionales y locales, lo que les ha permitido potenciar las habilitaciones y eludir o minimizar las restricciones contextuales.

En tanto, el profesorado que comparte el modo meta-reflexivo en esta universidad posee en su mayoría trayectorias académicas alineadas al desarrollo de la docencia y la investigación en distintos niveles de integración, salvo una profesora cuya preocupación fundamental es la investigación ya que reconoce limitaciones personales para el desarrollo de la docencia. Sin embargo, su agencia entra en tensión con el contexto al esbozar críticas en la priorización de la investigación.

El desarrollo de la docencia e investigación de quienes comparten la meta-reflexividad entra en conflicto con las directrices institucionales y locales que potencian la investigación por sobre la docencia, lo que los lleva a una incongruencia contextual reflejada en una postura crítica sustentada en una racionalidad valórica e idealista frente a las restricciones institucionales y locales.

Capítulo 5

La docencia y la investigación en la agencia académica del profesorado de una universidad con proyección en investigación

Este capítulo presenta los resultados de la tercera universidad en estudio. Al igual que los capítulos 3 y 4 analiza cómo el profesorado en el ejercicio de su agencia académica lleva a cabo sus actividades de docencia e investigación en interacción con las condicionantes estructurales y culturales que las habilitan y restringen. A su vez, busca indagar el papel que juegan en esta interacción los modos de reflexividad propuestos por Margaret Archer (2003, 2007 y 2022), en el contexto de una universidad docente con investigación emergente según la clasificación de Reyes y Rosso (2012).

Esta tercera universidad se ubica en la clasificación de universidad docente con investigación emergente (Reyes y Rosso, 2012) porque su productividad académica aun es incipiente, pero en aumento. Esto le permitió acreditar el área de investigación que en Chile es voluntaria y recibir el nivel avanzado otorgado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Este nivel implica que ha demostrado un desarrollo sólido en la búsqueda de la calidad operando con autonomía y resultados consistentes. En cuanto a su naturaleza jurídica es una universidad privada tradicional, fundada antes de la reforma neoliberal de 1981. Su organización responde a un modelo centralizado de gobernanza, donde las facultades implementan los lineamientos emanados del nivel central con escaso poder de decisión y autonomía. Sin embargo, las respuestas locales a las directrices centrales son variadas. Por su parte, las culturas disciplinarias poseen un bajo nivel de cohesión e identidad. Sus autoridades son elegidas a través de un comité de búsqueda que propone una terna de candidatos a la autoridad central quien finalmente decide.

El profesorado de esta universidad que participó en esta investigación está compuesto por dieciséis profesores y profesoras, seis mujeres y diez hombres; con dedicación completa, diez de ellos pertenecen a la planta permanente, y, por tanto, con obligatoriedad de realizar docencia e investigación. Los seis restantes pertenecen a la planta adjunta que solo tiene dentro de sus obligaciones contractuales la realización de actividades de docencia. Los motivos por los cuales el profesorado adjunto fue considerado en este estudio se debe a dos razones. La primera es porque al interior de algunas facultades el cuerpo académico sólo está constituido por este tipo de planta académica. La segunda razón es porque todos ellos realizan actividades de investigación en distintos niveles de desarrollo, lo que es una anomalía dentro del sistema.

Otro rasgo distintivo de esta universidad es que el profesorado perteneciente a la planta permanente tiene la posibilidad de elegir entre la opción docencia o la opción investigación, lo que implica el desarrollo de ambas actividades, pero en proporción distinta y con distintos productos o resultados requeridos para el avance de la carrera académica. En tanto, la planta adjunta no contempla posibilidades de avance.

Al igual que el profesorado de las otras dos universidades, estos profesores pertenecen a tres áreas de conocimiento: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias

Básicas e Ingeniería, y se encuentran en distintas etapas de su trayectoria académica. En cuanto a la reflexividad dominante, nueve de ellos comparten la reflexividad autónoma y siete la meta-reflexividad. No se observaron los modos de reflexividad comunicativa ni fracturada a nivel dominante.

Cuadro 5.1 Caracterización del profesorado

	Modo reflexividad	Área	Categoría	Grado	Planta	Sexo	Años experiencia	Proyectos Investigación	Publicaciones	Cargo gestión actual	Cargo gestión anterior
1C	Meta-reflexividad	Ciencias Básicas e Ingeniería	Profesor	Magíster	Adjunta	F	15	Interno	sí	no	no
2C	Meta-reflexividad	Ciencias Sociales y Humanidades	Profesor	Magister	Adjunta	F	21	Interno	sí	no	no
3C	Meta-reflexividad	Ciencias de la Salud	Profesor	Magister	Adjunta	F	10	Interno	sí	no	no
4C	Meta-reflexividad	Ciencias Básicas e Ingeniería	Asociado, opción docencia	Doctor	Permanente	M	23	FONDECYT	sí	no	sí
5C	Autónoma	Cs. Sociales y Humanidades	Asociado, opción investigación	Doctor	Permanente	M	13	FONDECYT	sí	no	no
6C	Autónoma	Ciencias de la Salud	Profesor	Doctor	Adjunta	M	13	Interno	sí	sí	no
7C	Autónoma	Cs. Sociales y Humanidades	Profesor	Doctor	Adjunta	F	14	Interno	sí	no	sí
8C	Autónoma	Ciencias de la Salud	Profesor	Magíster	Adjunta	M	16	Interno	sí	sí	no
9C	Meta-reflexividad	Ciencias Sociales y Humanidades	Asistente, opción investigación	Doctor	Permanente	M	15	FONDECYT	sí	sí	no
10C	Autónoma	Cs. Sociales y Humanidades	Asociado, opción docencia	Doctor	Permanente	M	13	Interno	sí	no	sí
11C	Autónoma	Ciencias de la Salud	Asistente, opción investigación	Doctor	Permanente	F	6	Interno	sí	sí	no
12C	Autónoma	Ciencias Básicas e Ingeniería	Asociado, opción Investigación	Doctor	Permanente	M	27	FONDEF	sí	sí	sí
13C	Meta-reflexividad	Ciencias Básicas e Ingeniería	Asistente, opción docencia	Doctor	Permanente	M	20	Interno	sí	no	sí
14C	Autónoma	Ciencias Básicas e Ingeniería	Asistente, opción docencia	Magíster	Permanente	F	20	Interno	sí	sí	sí
15C	Meta-reflexividad	Ciencias Sociales y Humanidades	Asistente, opción docencia	Magister	Permanente	M	12	Interno	sí	no	sí
16C	Autónoma	Cs. Sociales y Humanidades	Asistente, opción investigación	Doctor	Permanente	M	13	FONDECYT	sí	sí	sí

Fuente: elaboración propia.

La organización de este capítulo, al igual que los dos capítulos de resultados anteriores, sigue el modelo de mediación reflexiva propuesto por Archer (2007, 2012) que contempla tres etapas: La primera de ellas implica que las propiedades estructurales y culturales moldean objetivamente las situaciones que los agentes enfrentan involuntariamente y poseen poderes generativos de restricción y habilitación en relación con ellas. La segunda etapa, reconoce la configuración de preocupaciones subjetivas definidas por los agentes. Y, la tercera etapa, da cuenta de los cursos de acción que se producen a través de las deliberaciones reflexivas de los agentes en relación con sus circunstancias objetivas dando paso a lógicas situacionales únicas.

5.1 Los factores contextuales que inciden en la docencia y la investigación

Los factores contextuales que inciden en las actividades de docencia y de investigación del profesorado en esta universidad están dados por el marco normativo institucional centralizado, conformado por un conjunto de políticas que orientan el desarrollo del cuerpo académico, la investigación y la docencia.

Cuadro 5.2 Factores institucionales que inciden en la docencia y la investigación de la agencia académica

Factores institucionales que inciden en la docencia y la investigación de la agencia académica	
La política de Desarrollo Académico	
Habilitaciones	Restricciones
<ul style="list-style-type: none"> -Alineamiento entre el marco normativo y los mecanismos para el desarrollo y evaluación del trabajo académico -Estrategia institucional para el fomento del vínculo entre la docencia y la investigación -Reconocimiento de las instancias de vinculación entre la docencia y la investigación en la evaluación académica. 	<ul style="list-style-type: none"> -Gestión institucional orientada al aumento y valoración de la investigación -Segmentación del cuerpo académico -Alcance limitado de la estrategia institucional para el fomento del vínculo entre la docencia y la investigación
La política de investigación	
Habilitaciones	Restricciones
<ul style="list-style-type: none"> -Apoyos institucionales centralizados -Disposiciones normativas -Desarrollo de la investigación de acuerdo con los intereses del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> -Reorganización de las facultades para impulsar la organización departamental -Segmentación de plantas académicas -Evaluación de la investigación supeditada a las exigencias externas -Asignación uniforme de recursos internos.
La política de docencia	
Habilitaciones	Restricciones
<ul style="list-style-type: none"> -Formación en docencia -Asesorías focalizadas para el desarrollo de la docencia -Fondos para la innovación a la docencia -Fomento al trabajo asociativo a través de comunidades de aprendizaje -Reconocimiento de las instancias de desarrollo de la docencia en la evaluación académica 	<ul style="list-style-type: none"> -Formación insuficiente en docencia -La formalización institucional de las comunidades de aprendizaje -Deficiente difusión del trabajo asociativo -Dificultades para evaluar la calidad de la docencia

Fuente: elaboración propia.

El alineamiento entre el marco normativo y los mecanismos para el desarrollo y evaluación del trabajo académico, la estrategia institucional orientada a promover la investigación en docencia y el reconocimiento de los productos derivados de esta estrategia en la evaluación académica, son factores que habilitan el vínculo entre ambas actividades. Por su parte, la segmentación del cuerpo académico y el alcance limitado de esta estrategia institucional actúan como restricciones para su desarrollo.

5.1.1 Factores institucionales

Los factores institucionales que inciden en el ejercicio de la docencia y la investigación que realiza el profesorado en esta universidad están dados por las políticas y regulaciones en torno al desarrollo académico, la investigación y la docencia.

En esta universidad existe alineamiento entre el marco normativo institucional y los mecanismos para el desarrollo y evaluación del trabajo académico que actúa como habilitación para el desarrollo de la docencia y la investigación. Es la única de las tres universidades que ha desarrollado una estrategia institucional orientada a la vinculación entre la docencia y la investigación. Esta en respuesta al desarrollo limitado de la investigación en la universidad y la existencia de un grupo mayoritario del cuerpo académico orientado únicamente a la docencia.

Esta universidad se caracteriza por una marcada gestión central cuyas políticas y directrices permean en mayor o menor grado la operación de sus facultades. El nivel de acoplamiento entre el nivel central y las unidades académicas es fuerte pero no homogéneo, dada la respuesta diferenciada de estas últimas. Pese a ello, existe un alto alineamiento entre el nivel central y las distintas facultades, lo que le ha permitido ser reconocida como una universidad que en un contexto de relativa desventaja a nivel país ha impulsado reformas exitosas como la temprana incorporación de la formación por competencias en su pregrado. Sin embargo, por su condición de universidad docente, el nivel de desarrollo de la investigación es incipiente. Es por eso que en el último tiempo ha impulsado una serie de iniciativas orientadas a aumentar sus indicadores de productividad académica.

La universidad dispone de un reglamento del académico/a y un conjunto de instrumentos operativos que establecen las definiciones centrales para el desarrollo y regulación del trabajo académico y sus actividades asociadas. Un aspecto distintivo de esta universidad es que el profesorado de planta permanente puede elegir entre dos opciones de *track* o trayectorias académicas: la opción docencia y la opción investigación. En ambas opciones se realizan las dos actividades, pero varía la proporción y los productos requeridos en cada una.

“Hay un reglamento académico que obviamente hace la distinción entre opción investigación y opción docencia. Y en cada una de esos hay una serie de productos que uno tiene que generar en virtud de la categoría, está las horas que tiene que hacer, y eso es lo que uno tiene que cumplir en base a eso también se nos evalúa y con eso también podemos acceder a otra categoría (...) En el caso de la opción investigación, nosotros tenemos una serie de compromisos que cumplir, que tienen que ver con número de publicación indexadas en WOS, SCOPUS o Scielo, postulación a proyectos prioritarios, FONDECYT principalmente (...) FONDEF, Innova. En base a eso se nos evalúa, si nosotros no cumplimos con una cantidad de productos, podemos perder la categoría de profesores en opción investigación” (9C)

Si bien el profesorado puede elegir entre estas opciones, la opción investigación está supeditada a la demostración de productividad académica previa.

“Aquí en la Universidad, uno puede decir que eso es elección propia, uno puede ser opción docente u opción investigación. Por defecto, todos somos opción docente. A la opción investigación hay que postular, porque hay que tener algún tipo de productividad en investigación (4C)

Ambas opciones definen requerimientos diferenciados en cuanto a cantidad de horas de docencia directa y de productividad académica, principalmente a través de las publicaciones diferenciadas por índice y cantidad.

“Lo que está establecido en la universidad son solamente las horas mínimas que uno debe hacer de docencia directa (...) y estando en la opción docente igual uno debe tener algún tipo de productividad, pero no hay cantidad de horas asociadas a investigaciones, sino que hay productos. Y el más relevante, como en todas partes, es la publicación y se diferencian a través de los índices y de la cantidad. Esa es una diferencia (4C)

Se identifica como favorable para la institución contar con ambas opciones dado que se relacionaría con las posibilidades de ampliar las áreas de acreditación y la formación de mejores profesionales.

“es un facilitador tener opción docencia y opción investigación porque en el caso de esta Universidad, que quiere crecer así hacia ese ámbito de la acreditación de cada una de las áreas y fortalecerse en eso, porque también tiene un rédito económico y sin duda, pero también hay una segunda mirada que no es menos importante, y me pareciera que es superior a la primera que es formar mejores profesionales” (10C)

El marco normativo también define los mecanismos de evaluación para cada trayectoria académica, a través de dos instrumentos: El compromiso académico y la evaluación de desempeño.

“hay un mecanismo que se llama “compromiso académico” donde una vez al año, al inicio del año, tenemos que incorporar en común acuerdo con nuestro jefe Directo, nuestro director de departamento, los compromisos que vamos a realizar durante el año y al final del periodo tenemos que subir las evidencias de que eso fue realizado y eso se hace y esa evaluación termina con una calificación para mi categoría, cada 2 años y ahí va incorporado el tema de la docencia y la investigación” (14C)

Como universidad docente centrada en el pregrado, con un cuerpo académico mayoritariamente adjunto, y con investigación y postgrado incipiente, se buscó mejorar los indicadores de productividad académica, a través del diseño de una estrategia para el fomento de la investigación en docencia que considerase las características y potencialidades del cuerpo académico.

“Hay esfuerzos institucionales de pensar colaborativamente la política institucional, yo creo que hay un desafío que ha ido avanzando hacia este camino, por ejemplo, este diplomado de investigación en docencia universitaria, la posibilidad de postular a proyectos que sean vinculantes entre la docencia y a la investigación, que son vicerrectorías distintas. Yo creo que ahí hay algunos esfuerzos que facilitan y están dando luces que el docente está siendo valorado” (15C)

Esta estrategia, financiada a través de fondos ministeriales, buscó articular los esfuerzos de las áreas de docencia e investigación en una propuesta institucional integrada, fundamentada en la superación de las brechas de productividad académica y en las capacidades reales del cuerpo académico, conformado por un grupo minoritario de planta permanente opción investigación y un grupo mayoritario permanente opción docencia y adjunto. Dado la imposibilidad de aumentar la productividad del primer grupo, la estrategia institucional estuvo dirigida al

segundo grupo, cuyo énfasis está en la docencia. De ahí, surgió la alternativa del fomento de la investigación en docencia.

“Postulamos a un proyecto ministerial de articulación de ambas áreas, entonces fue bueno, porque trabajamos en conjunto, docencia e investigación en este proyecto que ya va por los 3 años (...) se mejoraron los apoyos para hacer investigación en docencia, se generó un diplomado de investigación en docencia para que los académicos de la institución logren cambiar la cultura, es decir, si tú haces clases no puedes dedicarte a pasar materia implica también reportar lo que tú mismo has hecho en la investigación y que tu espacio también sea un espacio de mejora de la misma docencia a través de procesos de investigación, creo que le pusimos hartó empeño y los resultados han sido buenos, además, intentamos incorporar a los estudiantes en los semilleros de investigación, creo que se hizo un esfuerzo y un buen grupo de académicos, los valoró y lo entendió bien, porque además, se intentó hacer que la investigación fuese una cuestión cultural, sí haces docencia, investigas, no tienes otra alternativa, y, si investigas hace docencia no tienes otra alternativa” (16C)

La fortaleza de esta estrategia radica en que fue diseñada considerando las limitaciones institucionales, las exigencias de la política pública y el fortalecimiento de la agencia académica del profesorado.

“Lo que pasa es que los mecanismos, siempre tienen que ver con la historia de la institución, o sea, un mecanismo funcional, siempre tiene que ser funcional en un momento histórico y social particular entonces creo que para la Universidad han sido eficaces estos mecanismos por la historia que tiene (...) y los procesos de acreditación lo han demostrado” (16C)

Como parte de esta estrategia integrada, la universidad en un corto período de tiempo desplegó un conjunto de iniciativas que buscan el fomento de la investigación en docencia, entre ellas se encuentran un fondo de financiamiento interno, la conformación de comunidades de aprendizaje, la formación y apoyo docente y el establecimiento de convenios de desempeño individual. Todos ellos tienen como resultado esperado la generación de publicaciones.

“Ahora se le agregó un componente a los proyectos de innovación a la docencia, que es el producto obligatorio, es un *paper*, entonces, al finalizar el proyecto debe terminar con, además de los resultados del proyecto, que puede ser que termine con una guía aprendizaje renovada, un programa nuevo de curso, virtualización, además de eso, tiene que terminar con un artículo” (14C)

Los fondos internos y las comunidades de aprendizaje son instrumentos cuyo foco inicial estuvo puesto en la innovación en docencia, y que, a raíz de la estrategia institucional establecida, han migrado hacia la investigación en docencia y las publicaciones como resultados esperados.

“En un principio en las comunidades de aprendizaje teníamos un asesor que nos ayudaba a mejorar sí o sí lo que hacíamos en la sala, con los estudiantes, la innovación pedagógica, pero ahora como que se cambió ese foco, así que las comunidades hoy en día están enfocadas a sistematizar, investigar en docencia, buscar publicaciones” (1C)

El desarrollo y consolidación de estos mecanismos, como las comunidades de aprendizaje, ha permitido que su presencia se extienda a todas las facultades.

“Pero esa es una política que también se ha ido consolidando y hoy día todas las facultades tienen sus comunidades de aprendizaje, que son instancias que parten del intercambio de experiencias y después ya se consolidan equipos que empiezan a crear, a innovar e investigar sobre la práctica

docente. Yo tengo una buena opinión, están muy bien, está muy bien pensada, está muy bien dirigida yo diría que se ha disminuido bastante esa sensación de que el profesor que se dedicaba a la docencia o el profesor que era opción docente, estaba en un nivel por debajo del profesor que se dedicaba a la investigación, porque ahora el profesor que está haciendo una buena docencia, una docencia de calidad, está teniendo herramientas para sistematizar, para investigar, para comunicar esa experiencia a sus pares” (12C)

Los convenios de desempeño individual, como parte central de la estrategia institucional, buscan fomentar el desarrollo de investigaciones en docencia, a través del establecimiento de acuerdos que otorgan facilidades como la rebaja de horas de docencia directa, para que el profesorado pueda dedicarse al desarrollo de este tipo de investigaciones y sus productos asociados.

“La Universidad ha levantado una iniciativa hace ya 2 o 3 años que son los convenios de desempeño individual. Generalmente el convenio de desempeño individual ha estado enfocado a la planta adjunta, y esto porque por ejemplo el convenio de desempeño ---qué significa en términos prácticos la exigencia de una publicación de autor y una como coautor---, ese es el producto nada más, usted entregaba la publicación como autor y otra como coautor, convenio cumplido. Era focalizado a los adjuntos, porque los de planta adjunta no tiene los espacios ni los tiempos para hacerlo, junto con eso, el convenio significa también que si el docente requería se podía colocar un ayudante, pagado por el centro de apoyo a la docencia que también está colaborando para que pueda sacar adelante sus publicaciones” (8C)

La rebaja de horas de docencia directa habilitó el desarrollo de la investigación en docencia.

“La rebaja de horas es un factor como protector, ya sabes que tienes que tener un máximo de 10 horas por 18 meses, es una liviandad tremenda porque en el fondo ya no tienes esa presión de cumplir con las 18 horas. Y más el asesoramiento que se va dando, se van dando avances, informes de avance, existe el apoyo, si tú no sabes, de buscar en la base científica, existe la instancia de empezar a solicitar esa ayuda. Y la verdad es que sí, yo creo que ha sido la única forma. Yo, si no hubiese sido por el convenio, creo que nunca me hubiese acercado a este otro mundo, porque esperar a ser doctora iba a pasar su tiempo y ya tengo dos convenios terminados” (3C)

Este instrumento fue diseñado inicialmente para el profesorado permanente opción docencia y el profesorado adjunto como una forma de canalizar sus intereses más allá de sus labores de docencia establecidas por contrato. Esto debido a que parte del profesorado de este segmento académico venía desarrollando por iniciativa personal innovaciones docentes a través de la adjudicación de fondos concursables y la participación en comunidades de aprendizaje.

“Se detecta que a pesar de que hay una carga bien grande en docencia, de todas maneras hay profesores que tienen esta inquietud por investigar, y es claro que teniendo 18 horas de docencia directa a la semana, poder generar un producto que sea una publicación, se hace más difícil, entonces, reconociendo eso, es que se ofrece este convenio individual de desempeño “yo le voy a disminuir las horas de docencia, pero usted a cambio me va a generar una publicación a partir de la investigación sobre su docencia que desarrolle y funcionó” (12C)

Los resultados obtenidos a partir de la implementación exitosa de los convenios de desempeño individual han tenido un efecto positivo en el aumento de la productividad académica a nivel institucional.

“La última estadística que alcancé a conocer fue que de los 10 convenios individuales de desempeño que se habían adjudicado como un plan piloto, los 10 habían cumplido plenamente, los 10 colegas habían generado más de una publicación, incluso habían superado las exigencias y ese convenio entonces se renovaba y se amplió el número de convenios que se ofrecían por facultad. y hoy día, la investigación en docencia ya pasa a convertirse en un porcentaje importante de la investigación global que se hace en la Universidad” (12C)

En el segundo año de ejecución se duplicaron los artículos asociados a los convenios de desempeño en investigación en docencia.

“El director del centro de apoyo a la docencia nos decía que están muy contentos por los resultados, porque si tenían que haber veinte publicaciones había veintiuna, de docentes adjuntos. Estamos teniendo más publicaciones que los que tienen la opción de investigación propiamente tal” (3C)

Un ejemplo de los resultados obtenidos en el desarrollo de las investigaciones en docencia en el área de Ciencias Básicas e Ingeniería ha sido la publicación de diversos artículos académicos, como lo describe un profesor de esta área.

“El primer *paper* consistió en describir el proceso de transformación del curso de química general. ¿Y por qué hablamos de transformación de este curso de ciencias? Porque aplicamos dos estrategias metodológicas, el aula invertida para las sesiones de aula y la de indagación guiada para los prácticos de laboratorios, entonces, son dos estrategias metodológicas, que implican una transformación porque pasamos de una enseñanza centrada en el profesor a una enseñanza centrada en el estudiante y además que son metodologías que promueven, entre varias otras competencias, el trabajo autónomo que es fundamental para el éxito de una carrera universitaria(...) Ya después publicamos, el *paper* “química para todos”, le pusimos así porque ahí analizamos los resultados que obtuvieron los estudiantes en una prueba estándar diseñada por la *American Chemical Society*, nosotros hicimos la traducción, la adaptamos a nuestro programa y se las aplicamos al inicio del semestre y al final del semestre los estudiantes y relacionamos los resultados con la vulnerabilidad, como era de esperar, al inicio del semestre los estudiantes que pertenecían a los 6 primeros quintiles, según nivel socioeconómico, tenían menores resultados que los que estaban en los cuatro quintiles superiores, pero después, a final del curso, no había diferencias significativas en los resultados de los dos grupos y en realidad los que pertenecían a los mayores quintiles casi se habían mantenido las notas, pero hubo un mayor aprendizaje en los que venían con mayor vulnerabilidad. Y el otro artículo que es muy parecido también a lo que está en el capítulo del libro es la experiencia de cómo a través de la metodología de indagación guiada fortalecimos la competencia de comunicación oral (...) se abordó como hicimos para validar la competencia específica con la competencia genérica de una manera integrada, que generalmente eso se hace de manera separada” (12C)

El fomento de la investigación en docencia requiere que el profesorado cuente con las habilidades necesarias para su desarrollo, es por ello que se dispuso de una instancia institucional de formación en este ámbito, a través de la impartición de cursos focalizados y un diplomado en investigación en docencia en paralelo al desarrollo de los convenios de desempeño.

Un profesor de Ciencias de la Salud reconoce el valor del diplomado como habilitante para el desarrollo de la investigación en docencia.

“El diplomado en investigación en docencia también fue una postulación, allí participaron profesores de planta permanente y adjunta, es interesantes porque como a nivel del sur de Chile no hay un

diplomado similar, yo participé y dentro de la selección, obviamente, hay una línea de trabajo, hay que postular una propuesta de un escrito a publicar y ese diplomado contó con módulos en los cuáles se nos habló del *SoTL*, que era algo que nos abrió la mente porque sinceramente para los que venimos de la ciencia, por ejemplo, pensar en *SoTL*, nosotros dijimos entonces puedo hacer investigación en docencia, y el impacto que tiene y fue ¡*guau!*” (8C)

Estas instancias de formación en articulación con las otras iniciativas habilitaron al profesorado para el desarrollo de la investigación en docencia, fortaleciendo su sentido de agencia académica.

“Me gustó la experiencia del diplomado en investigación en docencia, aprendí mucho, pude avanzar en uno de los artículos, avance bien, aprendí con de la escritura y de los mismos profesores que estaban ahí en los distintos módulos, se armó igual un equipo, un buen equipo, y varios que yo no conozco” (1C)

Esta estrategia institucional integró un conjunto de iniciativas para el fomento de la investigación en docencia y estuvo dirigida al profesorado que tradicionalmente desarrolla docencia como actividad principal, lo cual habilitó el vínculo entre ambas actividades y fortaleció el sentido de agencia académica del profesorado.

“El esfuerzo principalmente del centro de apoyo a la docencia que fue instalando muchos de estos programas, logró convencer a la institución que era necesaria esa misma línea de fortalecimiento de convenios de desempeño individual en investigación en docencia, para personas que estaban en opción docencia, y por lo menos en mi caso personal, yo fui de la primera generación que se adjudicó uno durante 18 meses, y después logré volver a adjudicar y traía algunos beneficios asociados, una disminución de la carga horaria, casi te equiparaba como si fueras opción investigación. Además, el hecho de adjudicarte el convenio te generaba un ayudante automáticamente para tus labores asociadas a la investigación en docencia, además del apoyo institucional y el acompañamiento directo del centro. Además, se valoró porque había una instancia formativa como el diplomado en investigación en docencia, para la redacción (...) La institución colocó esfuerzo, colocó apoyo, colocó recursos para mejorar y fortalecer la investigación en docencia, o esas brechas que teníamos las personas que queríamos investigar, pero que éramos eminentemente docentes, ese tipo de política ha ido fortaleciendo el equilibrio entre el mundo de la docencia y de la investigación” (15C)

De igual modo, el profesorado que participó de estas iniciativas en investigación en docencia reconoce la motivación intrínseca como recurso personal que habilita el ejercicio de su agencia académica.

“Yo creo que la Universidad tiene que salvaguardar este grupo de profesores que están motivados intrínsecamente por ser un aporte investigativo más allá de lo regional, más allá de lo nacional, porque yo nunca pensé, por ejemplo, que íbamos a publicar en Gran Bretaña y en una revista con un alto estándar y ahí tú dices o sea realmente sirvo para esto, realmente puedo ser un aporte” (7C)

Otro factor que habilita el desarrollo integrado de la docencia y la investigación es su reconocimiento en la evaluación académica, lo que fortalece el sentido de agencia del profesorado.

“son vinculantes, sí, eso es lo bueno, por eso se ha generado cómo esta integración, yo creo que eso ha sido positivo, por ejemplo, todos esos productos que yo desarrollé para mi convenio individual, me sirven también para mi proceso de calificación porque son los mismos artículos que me pide a

mí para la calificación académica, entonces eso creo que institucionalmente lo han hecho bien así (...) no tengo que estar duplicando ni esfuerzo, yo creo que esa integración de política con reglamento se ha ido puliendo cada vez más” (15C)

El establecimiento de una estrategia institucional orientada al desarrollo de la investigación en docencia, acompañada por un conjunto de instrumentos que contribuyen a garantizar los resultados esperados ha permitido habilitar el desarrollo del vínculo entre la docencia y la investigación en esta universidad.

En contraste, la gestión institucional orientada al aumento de la investigación, la segmentación del cuerpo académico y el alcance limitado de la estrategia implementada para el desarrollo de la investigación en docencia son factores que limitan el vínculo entre la docencia y la investigación en esta universidad.

Esta universidad centrada principalmente en la docencia de pregrado, en respuesta a las exigencias nacionales por aumento de la investigación que condicionan el financiamiento y las garantías de calidad, en un breve período de tiempo ha dispuesto desde el nivel central de un conjunto de iniciativas orientadas a aumentar sus indicadores de productividad, teniendo en cuenta algunas limitaciones de base como la composición de su cuerpo académico y la falta de recursos económicos.

“¿Por qué a la Universidad le interesa potenciar la investigación? Le interesa potenciar la investigación y le interesa aumentar la productividad, porque eso tiene luego una “recompensa”. Recompensa económica y una recompensa también del punto de vista del ranking. Y eso obviamente que vuelve al tema económico, les beneficia para la asignación de ciertos recursos. Así que es un círculo vicioso y que opera bajo la lógica mercantil, la racionalidad mercantil” (9C)

A las limitaciones institucionales anteriores se suman algunas condicionantes externas como el modelo gerencialista que se encuentra a la base del aumento de las exigencias de investigación, lo que fortalece la agencia de ciertos grupos académicos a través del ejercicio de su poder e influencia. Además de la alta segmentación del sistema universitario chileno que contribuye a perpetuar las desventajas entre las universidades.

“En esta universidad sigue siendo la docencia más importante ya que los indicadores en investigación siguen siendo relativamente bajos, entonces, lo que la Universidad está haciendo es, de alguna forma hacer un esfuerzo para mejorar y aumentar la investigación, contratando más doctores y doctoras, manteniendo estos incentivos en la productividad, fortaleciendo también el posgrado, ha aumentado la productividad de investigación, pero aún no se traducen en un aumento significativo, porque no tiene que ver solamente con que los investigadores hacen un tremendo esfuerzo por seguir publicando, por aumentar la productividad y publicación, sino que tiene que ver con otras condiciones estructurales, no solamente de la Universidad, me refiero al modelo ideológico en el cual estamos, y en ese modelo hay condiciones territoriales, geográficas, políticos, culturales que van haciendo una diferenciación entre unas universidades y además, opera esta lógica, esta cofradía, estos grupos de poder que se han ido fortaleciendo (...) porque hay un sistema que es perverso, que tiene que ver con esta valoración a los indicadores, la tasa de publicación, sabemos que aquí hay ciertos grupos que se citan entre los mismos, que participan en la mismas revistas como editores, como revisores. Entonces, es una cuestión bastante insana, bastante esquizofrénica” (9C)

El énfasis en el aumento de la investigación ha generado que la universidad privilegie algunos productos como los artículos indexados, lo que hace cuestionarse al profesorado respecto a la relevancia o impacto social de los artículos académicos dado la hiper especialización del conocimiento académico y su escasa vinculación con el entorno.

“Siento que la Universidad todavía está en algunos momentos valorando la productividad en torno a *papers*, pero la típica pregunta es ¿cuántos te leyeron? Son los mismos tipos que se leen, nos leemos entre nosotros, escribimos sobre nosotros, pero si eso no generó ningún cambio a nivel del debate público, ¿qué impacto tiene? aparte del impacto autorreferencial del campo académico” (5C)

De igual modo, surge una crítica respecto a seguir la tendencia del sistema de incentivos que utilizan otras universidades que en la actualidad solo gratifican un determinado tipo de publicaciones, sin considerar la historia y realidad de esta universidad y su cuerpo académico.

“Académico más jóvenes decían hay que dar un golpe de timón hacer un cambio radical y eso se traducía, por ejemplo, en solo financiar revistas WOS (...) si tú haces un giro así en una institución como la nuestra, es como tratar de hacer girar un camión con un giro tan rápido que lo más probable es que se vuelque, no, no puedes, tienes que mirar la historia, quienes constituyen tu institución y como viene progresando (16C)

Algunas de las medidas emprendidas por esta universidad para el aumento de la investigación ha sido privilegiar la contratación de académicos/as que respondan a un perfil de investigación con credenciales y desarrollo investigativo demostrable aun cuando sea incipiente. Sin embargo, esta medida está limitada, entre otros aspectos, por la capacidad financiera para la absorción de capital humano avanzado que responda a estos requerimientos, el tamaño institucional y las características territoriales donde se encuentra emplazada.

“La Universidad contrata ciertos perfiles de productividad, de investigación, y no todos esos académicos están muchas veces dispuesto a hacer clases, rehúyen de hacer clases porque piensan que están en un centro de investigación y no están en la Universidad y esta universidad forma profesionales, nos guste o no” (5C)

Tradicionalmente, el cuerpo académico de esta universidad ha estado compuesto en su mayoría por un profesorado dedicado, en gran parte o de forma exclusiva, a labores docentes. En la actualidad, esa tendencia se ha revertido casi por completo hacia la contratación de doctores con perfil de investigación. Esta política de contratación no contribuye al desarrollo del vínculo entre la docencia y la investigación, toda vez que los requisitos de entrada están establecidos casi exclusivamente para la investigación sin considerar la docencia.

Si bien la universidad ha priorizado la contratación de doctores para el aumento de la investigación, existe una alta rotación académica, sobre todo en aquellos que se adjudican proyectos con financiamiento externo, no existiendo una política clara de retención del profesorado.

“La gente construye proyectos en base a lo que he aprendido acá y luego se marcha, estoy pensando en proyectos FONDECYT, actualmente un 10% o un 15% de académico con fondos se marcha de la institución teniendo el fondo como garantía, entonces, otras instituciones, con otra naturaleza, tal vez con otros niveles de desarrollo o con otras economías ofrecen otras cosas” (16C)

Otra limitante, ha sido que los procesos de evaluación y categorización académica han tendido a otorgar mayor peso a los productos de investigación como proyectos con financiamiento externo y publicaciones indexadas, ponderando en menor medida o no considerando otros aspectos tradicionalmente relevantes para el trabajo académico como las actividades de apoyo a la docencia y de vinculación con el medio.

“Los indicadores que pesan mucho hoy día en la Universidad tienen que ver con indicadores de productividad del conocimiento, por ejemplo, nosotros en la carrera tenemos alta tasa de deserción, y en un momento yo pasé a un curso de primero porque tenía una buena llegada con las y los estudiantes y hemos revertido un poco esa situación, pero eso nadie me lo va a medir, yo tuve más de 16 tesis que incorporaré en un proyecto FONDECYT, eso tampoco te lo van a premiar, soy además coordinador del Observatorio de (...), tampoco y donde han participado más de 50 alumnos de 3 carreras, tampoco me lo cuentan, entonces yo creo que ahí falta todavía mayor modernización de los criterios de categorización porque si no son discrecionales” (5C)

Otro factor que ha restringido el vínculo potencial entre la docencia y la investigación ha sido la segmentación del cuerpo académico. La universidad posee dos plantas académicas, independiente de su dedicación horaria: La planta permanente y la planta adjunta. La planta permanente comprende a aquel profesorado que goza de la totalidad de los derechos, realizan docencia e investigación como actividades irrenunciables y se encuentran adscritos a la carrera académica. A su vez, la reglamentación institucional establece, que el profesorado perteneciente a esta planta estará adscrito a alguna de las dos áreas de desempeño: opción docencia u opción investigación. Cada una de estas opciones establece los requisitos mínimos anuales para el desempeño académico.

En tanto, la planta adjunta, comprende al profesorado que ha sido contratado para cumplir funciones específicas, que en la práctica se traducen en actividades preferentemente de docencia, sin adscripción a la carrera académica. Ambas plantas deben someterse anualmente a una evaluación de desempeño académico que solo para la planta permanente es vinculante al proceso de categorización académica.

La planta adjunta y la planta permanente opción docencia congregan a la mayor parte del cuerpo académico, aun cuando esta tendencia debería comenzar a revertirse en el tiempo dado el aumento de presiones por mayor investigación.

“ya no entran plantas adjuntas, ya no existe la planta adjunta para que ingresen, para la gente nueva, solamente hay gente para planta permanente y obviamente las plantas permanentes son grados doctorales” (8C)

En la práctica, el aumento de las exigencias por mayor investigación y su mayor reconocimiento en comparación con la docencia y la clasificación de las plantas académicas inciden en la segmentación del profesorado. Para quienes pertenecen a la planta adjunta existe la percepción de encontrarse en desventaja.

“Los que somos planta adjunta pesamos menos que un paquete de cabritas, si tú eres planta adjunta te quedas como planta adjunta, haz lo que hazas” (8C)

El aumento de la investigación se ve limitado por lo reducido de la planta permanente opción investigación lo que ha llevado a volver la mirada a la planta permanente opción docencia y a la planta adjunta. Sin embargo, esta última, presenta condiciones que hacen difícil ese cambio de dirección, por la elevada carga de docencia directa, por no poseer responsabilidades contractuales de investigación y, por ende, sin credenciales, ni preparación o experiencia investigativas, además de no contar con posibilidades de avance en la carrera académica.

Pese a lo anterior, existe profesorado adjunto que se ha destacado por la docencia que realiza y por el interés sostenido en el mejoramiento e innovación de sus prácticas docentes, lo que los ha llevado a adjudicarse proyectos internos de innovación y a haber sido pioneros en la conformación de comunidades de aprendizaje. Este grupo acotado, pero con presencia en todas las facultades, es una anomalía del sistema, que se ha visto recurrentemente limitado en el desarrollo de su agencia académica por no contar con las oportunidades institucionales que permitan el avance en sus trayectorias.

“Pasar a la planta permanente significa, uno, que se genera un espacio, un cupo, y lo otro es que más o menos en los últimos 5 o 6 años la planta permanente está dada para los docentes que tienen el primer filtro que es tener un grado doctoral y eso asociado a los productos académicos que genera una planta permanente” (8C)

Dada la arquitectura organizacional, las plantas académicas actúan como silos sin posibilidades de conexión e intercambio entre ellas.

“Efectivamente el traspaso de una planta a otra no es fluido, yo todavía integré la comisión de evaluación del desempeño académico, entonces lo que uno observa, es que hay muchos, muchos, muchos académicos que están en planta adjunta y uno ve la productividad y dice, estos colegas debieron estar ya en la planta permanente e iniciar su carrera académica porque, además, la mayoría son bastante jóvenes, hay otros colegas que son de los viejos tiempos en los que la investigación todavía no tenía tanta importancia o relevancia en las universidades y que tienen una trayectoria reconocida, son además colegas muy queridos, pero, se nota que les cuesta mucho cumplir con los requisitos mínimos que exige su categoría, su opción y que perfectamente podrían pasar a ser planta adjunta” (12C)

La idea de que la investigación posee mayor relevancia que la docencia, avala que quienes desarrollan mayoritariamente investigación sean considerados “privilegiados” mientras que quienes realizan actividades principalmente docentes sean considerados “rezagados” generando segregación en el cuerpo académico por sus condiciones de entrada las que determinan el rumbo de las trayectorias académicas, al no existir un mecanismo que permita la movilidad necesaria para favorecer el desarrollo de la agencia académica. Por tanto, en este escenario, el origen determinará el punto de llegada.

“Yo podría quedarme lo más bien sin investigar, sin estudiar, y solamente hacer lo mínimo, porque la planta adjunta no tiene carrera académica. La Universidad de alguna manera, nos estanca, y, quedamos ahí, tampoco tenemos posibilidades de pasar a la planta permanente porque no, yo nunca he entendido por qué la universidad no dice; mira, llevan 1500 años haciendo docencia, han tenido buenos resultados, pasémosla. Somos los trabajadores de segunda mano, como que no todos somos merecedores de estar en la carrera académica. Y para entrar a la opción de investigación ni pensarlo, ahí están los dioses” (2C)

Otra limitante para el profesorado adjunto es la disponibilidad de tiempo para el desarrollo de la investigación cuando se tiene dedicación exclusiva a la docencia, lo que provoca que quienes desarrollan investigación en algunos casos deban hacer uso de su tiempo personal y familiar para llevarla a cabo.

La segregación del cuerpo académico también genera tensiones o conflictos entre quienes pertenecen a la misma planta, pero a diferentes opciones, ya sea docencia o investigación.

“Lo que pasa es que en este proceso se producen naturalmente dos castas: los que publican y los que hacen clase, ahí está el problema, porque los que publican son como los *iluminatis* y a ellos se le aliviana la carga académica, ellos tienen un apoyo por lo menos económico, mucho más grande, entonces empiezan a separarse de la otra casta de los que hacen clase, de lo que están ahí con los estudiantes, a ellos, se les dan los ramos más pesados.” (13C)

Una crítica que realiza el profesorado opción docencia es que el profesorado opción investigación no tiene obligatoriedad de transferir su investigación a los estudiantes, lo que contribuye a la separación entre docencia e investigación.

“No hay obligación para un profesor que está haciendo investigación para transferir eso a los estudiantes” (13C)

La existencia de las opciones docencia e investigación es considerada, amplia y transversalmente, como una limitante que inhibe el desarrollo del vínculo entre la docencia y la investigación, reconociéndose como una dicotomía artificial.

“Creo que la separación en opciones es un obstaculizador, en general, de esta simbiosis, docencia investigación, yo creo que eso de tú eres opción investigación y tú eres opción docencia, obviamente para el que es opción investigación, sabe que va a tener que hacer, seguir haciendo clase y a la vez investigando y postulando a proyectos, pero el que dice, yo decidí ser opción docencia como que automáticamente se desmarca de la investigación, como que asume que se dedica a la docencia (...) creo que sería más fácil que hubiera una sola (...) esta separación, creo que se hace una distinción artificial equivocada” (15 C)

Uno de los efectos de la implementación de estas opciones fue la equivocación de considerar la docencia o la investigación como actividades adicionales o suplementarias a la actividad principal, según sea el caso.

“La institución en este esfuerzo por desarrollar investigación generó dos caminos, pero no son dos caminos separados, pero lamentablemente, se generó una ruta para los académicos investigadores, entre comillas, opción investigación y podían referirse a hacer la docencia como algo extra, y los docentes podrían referirse a la investigación cómo hacer algo extra” (16C)

El profesorado reconoce que en la práctica se da una marcada separación entre docencia e investigación. Debido a eso, una vía de superación fue la puesta en práctica de una estrategia institucional conformada por un conjunto de iniciativas para el fomento de la investigación en docencia. Existen al menos dos explicaciones sobre las motivaciones para la implementación de esta estrategia dirigida al profesorado de planta permanente opción docencia y de planta adjunta.

Una se refiere a una forma de superar la interpretación errónea que se dio de las opciones docencia e investigación lo que provocó su desarrollo por caminos separados. La otra se refiere a que dada la imposibilidad de aumentar los índices de productividad académica de la planta permanente opción investigación, se redirigieron los esfuerzos hacia el grupo académico (opción docencia y adjunto) que tenía un desarrollo sostenido y demostrable en innovación docente para que pudieran iniciarse en la investigación en docencia y de este modo aumentar la producción académica.

“Se produjo una interpretación errónea durante un tiempo en donde la gente de opción investigación eran como privilegiados y asumir la investigación como un proceso más fácil y luego la docencia como algo desagradable de hacer y decir: te dieron un dulce y a mí me siguen castigando, pero eso es parte de una concepción errada sobre lo primordial de la docencia, yo creo que los esfuerzos durante los últimos cuatro años, fueron un poco al revés, para decir, oiga es genial hacer clase y es inevitable, que usted haga docencia y que haga investigación” (16C)

Una limitante para la puesta en marcha de estas iniciativas orientadas a fomentar la investigación en docencia ha sido la gestión institucional que en la práctica separa el desarrollo de la docencia y la investigación.

“Sí, yo creo que institucionalmente todavía sigue muy marcada esta distinción entre docencia e investigación. yo creo que todavía está en la cultura institucional y creo que yo comparto que las vicerrectorías sean distintas, pero de repente siento que no hay una comunicación institucional tan fluida que permita que esos esfuerzos institucionales no se dividan para los que optaron por la investigación o para lo que optaron por docencia, ahora último, estas propuestas, estos proyectos, estos convenios y, por ejemplo, este mismo diplomado, que se está haciendo en conjunto entre investigación y docencia, se demuestra que están tratando de comunicarse más, pero creo que no es una comunicación muy fluida, sí, creo que ahí hay un desafío institucional. Creo que las dos vicerrectorías muchas veces sus políticas, sus orientaciones, corren más por carriles paralelos (...)” (16C)

Otra limitante para el desarrollo de esta estrategia fue su limitada cobertura ya que estuvo dirigida de forma focalizada a aquellos profesores/as de la opción docencia y adjuntos con experiencia demostrable en innovación docente, de modo, que de diera con facilidad el tránsito hacia la investigación en docencia y así poder garantizar resultados.

“Hubo facultades no representadas porque, quizás el número no es suficiente, quizás no les interesó, no lo conocían, aunque nosotros tratamos de usar los máximos canales posibles de comunicación, pero no falta el correo que no se comunica y lo otro es que eso significa una baja de 10 horas, lo que repercute en que el jefe de carrera tiene que buscar un docente *partime* generalmente que cubra esas horas, eso también a veces genera problemas dentro de un proceso de acreditación por ejemplo” (8C)

Por su parte, otra limitación para el desarrollo de esta estrategia fue la contradicción entre el fomento al trabajo asociativo por ejemplo a través de los proyectos de innovación y las comunidades de aprendizaje y la suscripción de convenios individuales-

“Creo que hay una tensión porque, por ejemplo, siempre te dicen por qué no hacemos trabajo colaborativo, por qué no investigamos interdisciplinariamente, pero los convenios son individuales, entonces me lo gano yo” (15 C)

Finalmente, la limitación de mayor peso para la continuidad de esta estrategia fue su financiamiento. Los recursos económicos para llevarla a cabo fueron a través de fondos ministeriales por dos años. Por tanto, pese a sus exitosos resultados, no fue posible su institucionalización, ya que la universidad no pudo asumir su financiamiento con recursos propios.

“Sin fondos puede que no continúe, pero al ser un fondo basal, es decir, si el fondo del Estado, el Estado espera que tú lo hagas propio, en algún momento y va a depender de la evaluación que se haga (...) entonces no sé si se logra ajustar aún más y dentro de las prioridades de la Universidad, dentro lo económico, se logre mantener, yo esperarí que sí y el Estado asumo que también” (16 C)

El término del convenio, luego de dos años de desarrollo, implica para el profesorado adjunto volver al desarrollo exclusivo de la docencia.

“Postulé, después renové y terminó justo ahora, el viernes me enviaron la carta de término del convenio y que estaba todo cumplido, así que hay que esperarse, que haya otro llamado de renovación. No sé qué va a pasar, pero yo creo que, por esta modalidad, está medio complejo porque la carta decía que por ahora no se seguirá haciendo, o sea, su jornada laboral comprenderá sus horas de docencia” (1C)

Pese a los resultados positivos de la estrategia institucional orientada al fomento de la investigación en docencia, esta se ha visto restringida por su limitada cobertura y por la falta de financiamiento que pone en duda su continuidad e institucionalización.

Pese a ser una universidad con foco en la docencia de pregrado y desarrollo incipiente en investigación, la totalidad del profesorado reconoce la investigación como prioridad institucional, debido a que su relevancia está dada por su mayor reconocimiento y también por aspectos prácticos, como la facilidad para su evaluación.

“En términos de reconocimiento, la investigación y en términos prácticos es más sencillo evaluar el trabajo en investigación que el trabajo en docencia. ¿Cuántos *papers* tiene? ¿En qué revistas están? ¿Cuál es el cuartil? ¿Tiene o no tiene proyectos prioritarios? ¿Pertenece a algún grupo de trabajo internacional? Son muy, muy objetivos los indicadores de investigación y, además, son los indicadores que pesan mucho en los rankings de la calidad de la Universidad. En el caso de la docencia, no tenemos indicadores tan claros, tan objetivos y cuantitativos, no hay” (12C)

De igual modo, se reconoce que la investigación permite la atracción de financiamiento y sus índices tributan a los procesos de acreditación institucional.

“La investigación porque siempre se ve al investigador como más importante y porque el investigador se siente más importante, porque sus indicadores, mayor cantidad de publicaciones o mayor cantidad de proyectos, primero reditúan dinero por cada proyecto que le entra a la Universidad, y, por otro lado, porque además reditúa en los indicadores institucionales que le permiten acreditar mejor a la Universidad” (14C)

La relevancia de la investigación también permea el estatus del profesorado con perfil de investigación en relación con el profesorado que realiza únicamente docencia.

“A nivel institucional es más valorada la investigación, sin lugar a duda, porque yo visualizo que la gente que investiga es casi gurú, es intocable, no se puede molestar, tienen sus horas, tienen sus

proyectos, publican mucho, entonces, como que ellos ya se arrancaron de la línea de la docencia y están por allá en las nubes y casi son intocables, siento que la Universidad les da ese escenario” (7C)

En esta universidad la investigación está permeada por factores que facilitan y restringen su desarrollo. La existencia de apoyos institucionales centralizados, las disposiciones normativas, el desarrollo de la investigación con los intereses del profesorado son factores institucionales que habilitan el desarrollo de la investigación en esta universidad.

En primer lugar, la universidad cuenta con un conjunto de apoyos destinados al fomento de la investigación como fondos internos, apoyos para la generación de publicaciones, incentivos a la investigación y el fomento a la investigación asociativa. Otro apoyo institucional interno son los convenios de desempeño individual en investigación que, al igual que los destinados a la investigación en docencia, ofrecen rebaja en horas de docencia para el desarrollo investigativo con publicaciones asociadas.

De igual modo, la universidad entrega apoyo para la generación de publicaciones, en cuanto a la redacción de manuscritos y la traducción de artículos.

“En mi caso me han apoyado con traducciones de artículos en inglés porque hemos publicado en otros países de esa lengua, entonces me parece que está haciendo una labor efectiva y los proyectos también internos ayudan a promover también la investigación, en este caso” (7C)

Al igual que dispone de un fondo destinado a la primera publicación donde se entrega apoyo financiero que puede ser destinado a traducción, pago de revista o pago de ayudantes de ser requerido.

“Yo postulé a un proyecto de primera publicación donde te pasan un fondo no es muy alto, como 500 mil pesos que te ayudan a la traducción te ayudan a pagar la revista, a un ayudante, tú ves cómo ordenas tu dinero para poder gastar esos 500 mil pesos” (7C)

Otro apoyo institucional interno son los incentivos dirigidos a todo el cuerpo académico que desarrolle investigación.

“La gestión de incentivo a la investigación, que también es un plus, para la investigación porque no es exclusivamente para los profesores opción investigación es para todos” (16C)

Por último, otro apoyo institucional es el fomento a la investigación asociativa a través de la conformación de núcleos de investigación.

“Los núcleos de investigación, que son comunidades de investigación y ahí hay un reconocimiento y en realidad la mayor productividad se alcanza cuando uno trabaja en equipo Y esa es la mejor estrategia para poder compatibilizar los tiempos, tener equipos de trabajo en docencia, tener equipos de trabajo en investigación, y un buen soporte de ayudante en ambos lados” (12C)

En segundo lugar, la universidad ha definido un conjunto de disposiciones reglamentarias para el desarrollo y evaluación de la investigación, que se encuentran en sintonía con las exigencias establecidas a nivel nacional. Estas disposiciones son reconocidas por el profesorado como habilitaciones para el desarrollo investigativo, ya que orientan el logro de los resultados esperados para cada opción del cuerpo académico perteneciente a la planta permanente.

“La normativa, creo que también está bastante bien definida, bien los profesores opción investigación, sabemos lo que tenemos que cumplir, se modificaron los lineamientos de modo que los productos también fuesen claros y más amplio, incluyendo productos asociados a las artes, por ejemplo, que no estaban antes considerados prácticamente para nada” (16C)

Dentro de las disposiciones reglamentarias el profesorado opción investigación reconoce como un factor que facilita el desarrollo de la investigación disponer de una asignación de una docencia compatible con el desarrollo de la investigación y que está alineada a los parámetros nacionales.

“El colega que está en opción de investigación, independiente de su categoría, la docencia que él tiene que hacer, yo diría que está muy en el promedio nacional, no es ni mucha más docencia, ni mucho menos de lo que hace un investigador promedio en la universidad chilena. Esos análisis, creo que ya lo hemos visto cómo al interior de los equipos académicos, que objetivamente es más o menos lo que uno hace en cualquier universidad y si tú eres investigador activo” (4C)

Este facilitador también es considerado por quienes desempeñan cargos de gestión, a través de la rebaja de docencia para que no afecte el desarrollo de la investigación.

“Yo diría que hay procesos bien instalados en ese sentido de apoyo para el colega que está ya en una etapa de productividad en términos de investigación (...) si tú estás en la opción de investigación, que yo lo vivencie, y además tienes un cargo, por ese cargo tú tienes un descuento de horas de docencia. Entonces, en ese sentido de alguna manera hay una compensación” (5C)

En tercer lugar, otro aspecto que facilita el desarrollo de la investigación es que ésta pueda desarrollarse en libertad de acuerdo con los intereses del profesorado, lo que fortalece el sentido de agencia.

“Hay algo muy valorable que nos da esta universidad y no lo da la universidad grande que quiero dejarlo claro, que es tema de la libertad de investigación. Yo lo he visto porque me formé en una universidad grande, realmente meterte en un área, es recontra complejo porque le pisan los callos a un montón de gente, si no haces tu plan de estudio. Aquí en una universidad chica tiene esa ventaja, que tú puedes proponer cualquier línea de investigación y te van a dar el *like*” (13C)

El profesorado reconoce como factores institucionales que habilitan el desarrollo de la investigación: los apoyos institucionales centralizados, las disposiciones normativas y desarrollo de la investigación de acuerdo con los intereses del profesorado.

En contraste, la reorganización de las facultades para impulsar la organización departamental, la segmentación de las plantas académicas, la evaluación de la investigación de acuerdo con parámetros externos y la asignación uniforme de recursos internos son factores institucionales que restringen el desarrollo de la investigación.

La reorganización de las facultades ha sido una medida impulsada desde el nivel central para aumentar la investigación buscando imitar aquellas facultades con mayor desarrollo investigativo a través de la instalación de departamentos en aquellas facultades que no contaban con esta figura. Sin embargo, esta medida no consideró la agencia académica ni la diferencia entre las escuelas profesionales y los departamentos disciplinares.

“El departamento es una figura que empezó en la universidad hace poco tiempo, pero que tiene que ver un poco con potenciar la investigación, todas las facultades se organizaron en departamentos y cada carrera tributaba en el fondo también a estos departamentos, entonces de alguna u otra manera, ese marco, haber conformado este organigrama, es como un antes y un después, en la estructura organizacional de la Universidad” (6C)

De igual modo, la división del cuerpo académico en plantas diferenciadas actúa como una limitación para el desarrollo de la investigación principalmente para quienes pertenecen a la planta adjunta cuya principal responsabilidad se encuentra en la docencia. En esta planta, se ubica mayoritariamente el cuerpo académico de la universidad y es posible identificar al menos tres perfiles diferenciados. El primero corresponde al profesorado, hoy día cercano al retiro, que ingresó a la universidad hace varias décadas sin estudios de posgrado para realizar principalmente docencia, en un momento donde la investigación no era una prioridad institucional ni una exigencia a nivel nacional.

El segundo grupo, se ubica hoy día en la mitad de carrera, ingresó a la universidad con grado de magíster o inició sus estudios de posgrado de manera tardía, y al igual que el grupo anterior su principal responsabilidad ha sido la docencia. Sin embargo, sus trayectorias se han visto permeadas por los cambios de la educación superior en las últimas dos décadas y las exigencias por mayor investigación. Una parte de este grupo, sin tener obligatoriedad por realizar investigación ha mostrado interés persistente, al mismo tiempo que reconoce algunas limitaciones institucionales como la falta de flexibilidad y oportunidades para el profesorado adjunto.

“En el caso de la planta adjunta podríamos decir que quizás donde hay un vacío efectivamente es en el tema de investigación, pero lamentablemente por los tiempos, la prioridad está en la docencia en este tipo de planta, entonces, hay poca flexibilidad para permitir que la planta adjunta pudiese ir de a poco más allá e ir desarrollando este tipo de competencias de investigación y resguardando tiempo” (6C)

De igual modo, dentro de este grupo otra limitante es la realización de actividades de gestión administrativas que junto con la docencia completan toda la jornada laboral.

“Hace ya más o menos. 3 o 4 años que empecé con el tema de investigación porque yo siempre había tenido cargos de gestión en la Universidad, yo venía de otra facultad y no había tenido el espacio como para hacer investigación y cuando yo dejé la dirección de carrera hace 4 años atrás aproximadamente empecé a investigar, a poder publicar, postular a proyectos, así que en este minuto lo estoy haciendo, igual es un trabajo propio, por motivaciones personal porque dentro de mi planta no me lo exigen, entonces es sólo por motivaciones personales” (7C)

Una forma de contrarrestar las limitaciones contextuales para el desarrollo de la investigación por parte del profesorado adjunto ha sido el despliegue de recursos personales como la motivación intrínseca y sentido de superación.

“Tenemos oportunidades también de desarrollar otras cosas, ahora eso no significa que nos quitan horas, hay que hacerlo uno y así por desarrollo personal, por progresar por querer mejorar, por ejemplo, si uno quiere desarrollar una línea de investigación” (8C)

El tercer grupo está compuesto por quienes han sido contratados en la planta adjunta en un período que no supera los últimos diez años pero que presentan perfil de investigación. Su ubicación en esta planta se debe principalmente a dos razones. Limitaciones estructurales debido a la incapacidad institucional de aumentar la planta permanente, y limitaciones personales del profesorado novel que cuenta con grado doctoral recientemente logrado, pero con incipiente producción académica que no le permite acceder a la planta permanente.

Lo anterior ha provocado que este profesorado se haya visto en la necesidad de postular a convenios de desempeño individual en investigación para acceder a la rebaja de docencia que le permita desarrollar investigación, viéndose enfrentado cada año a la incertidumbre respecto a su continuidad de su labor investigativa.

“Antes de entrar en la opción investigación funcioné con convenios de desempeño que eran como los mismos productos, pero tenía que estar cada año viendo si seguía o no seguían eso era muy estresante” (11C)

De igual modo, el profesorado de esta universidad reconoce que una limitación para el desarrollo de la investigación radica en que la evaluación de sus productos está sujeta a demandas externas de financiamiento y garantías de calidad, las que tienen un efecto performativo sobre éstos, porque inciden en la priorización de áreas a investigar y productos a privilegiar como la atracción de fuentes de financiamiento externas y publicaciones.

“Creo que la principal debilidad tiene que ver con la rúbrica de la universidad para evaluar la investigación... Hay una presión por cumplir la rúbrica porque esa calificación se hace en relación con en qué medida tú cumples con la rúbrica. Ahora, ¿qué tiene que ver esto con el investigador? Porque en el caso del investigador debe tener un mínimo de artículos y en algunos índices” (4C)

Supeditar la investigación a las demandas externas limita sus posibilidades de desarrollo como ocurre en el caso de la atracción de fuentes de financiamiento externas cada vez más restringidas y competitivas.

“Los proyectos prioritarios han cambiado y nosotros seguimos poniendo las fichas en proyectos nacionales porque dan prestigio y entregan recursos, pero hay proyectos internacionales que se están abriendo hace rato y que nosotros hemos dejado de mirarlo por competir nacionalmente” (16C)

El profesorado reconoce que la universidad dispone de un sistema de incentivos para la adjudicación de fondos externos y publicaciones, que si bien sirve de motivación también exacerba la competencia.

“Hay incentivos económicos que yo creo que tiene sus *pro* y sus *contra*. En los *pro* qué podemos hacer es un incentivo que te motiva a que en la medida que tú puedes seguir teniendo productividad, puedes tener ese tipo de mejoras económicas, pero terminas ahí en una vorágine de una máquina productiva y compitiendo también con los otros para poder tener publicaciones y la investigación y la producción de conocimiento por sí misma pierde valor” (9C)

El profesorado reconoce que el fomento de la investigación en una universidad principalmente docente responde al interés por acreditar esa área y de esta manera atraer más recursos.

“La universidad se reconoce como una universidad docente, pero como el desafío ha ido también por requerimientos institucionales mayores, ministeriales, de poder empezar a acreditarse en otras

áreas y esta área de investigación, también posgrado (...) creo que la institución ha tenido un claro norte de llevar hacia allá esta línea, esta opción de investigación porque como gestión mucho más macro institucional, les conviene eso, significa que van a poder acreditarse en más áreas, eso significa más recursos también para la universidad, optar a otro tipo de proyectos” (15C)

El profesorado reconoce como una limitación los recursos económicos insuficientes para el desarrollo de la investigación dado el elevado costo de los insumos y equipamientos requeridos.

“(...) hay otros proyectos que son internos, Pro FONDECYT, para que los investigadores preparen sus proyectos FONDECYT y puedan tomar algunas muestras iniciales o hacer algunas experiencias iniciales que en el área ingeniería no es nada, tres millones de pesos valen los insumos, no alcanza para un equipo, o sea, un equipo vale cien millones, ciento cincuenta millones, no alcanzan a hacerle mantención con tres millones” (14C)

La limitación de recursos económicos para la investigación se agudiza en algunas áreas más que otras debido a la naturaleza de la investigación que se lleva a cabo, cuyas particularidades no son consideradas a nivel central, lo que se evidencia en la asignación homogénea de recursos.

Reconocida como una universidad docente con investigación emergente, esta universidad adscribió tempranamente a la modernización de la enseñanza impulsada por políticas ministeriales a principios de la primera década de este siglo. Entre las acciones emprendidas estuvo la creación de un centro de apoyo a la docencia, uno de los primeros a nivel nacional. Características particulares como el tamaño acotado de la institución, una gestión directiva centralizada y el acoplamiento entre el nivel central y las distintas facultades fueron condiciones habilitantes para que las transformaciones emprendidas permeen la docencia en distintos niveles de desarrollo.

Una década después, la universidad, en respuesta a las demandas nacionales por mayor investigación, intensificó su respuesta a estas exigencias a través de políticas para su fomento. Estos nuevos requerimientos eclipsaron el desarrollo de la docencia, reflejo de ello, es que ningún profesor/a la reconoce como prioridad institucional pese a que la identifican como una universidad con tradición centrada en la docencia de pregrado.

La universidad, a través de su centro de apoyo a la docencia, despliega un conjunto de servicios de apoyo como una oferta formativa permanente; asesorías; fomento al trabajo asociativo a través de comunidades de aprendizaje y fondos internos para la innovación docente. Todos los cuales actúan como factores que habilitan el desarrollo de la docencia del profesorado.

El profesorado reconoce la formación en docencia como un factor habilitante que fortalece su desarrollo, lo cual ha sido un sello permanente desde el inicio del modelo educativo centrado en el aprendizaje del estudiante hace casi dos décadas. En sus inicios la universidad contó con la asesoría de universidades extranjeras que fueron clave para el cambio de creencias y concepciones docentes como punto de partida para la instalación del enfoque por competencias, lo que posteriormente se institucionalizó a través de la creación del centro de apoyo a la docencia.

“Más o menos como en el año 2007, cuando partió el modelo formalmente, tuvimos bastante oportunidades de formarnos y de alguna manera ir rompiendo nuestras creencias y nosotros mismos

ir haciendo una de estas transformaciones conceptuales y también prácticas. Y ahí tuvimos formación de distintas universidades españolas, norteamericanas. Luego también se instala el Centro de apoyo a la docencia, poder avanzar en cuestiones de transformación de tus contenidos, de cómo hacer la docencia, de poder apropiarte de lo que son las competencias” (3C)

El centro de apoyo a la docencia es ampliamente reconocido y valorado por el profesorado en el desarrollo de su docencia.

“Los apoyos a la docencia, yo diría que en ese sentido la universidad tiene varios frentes de apoyo, uno de ellos tiene que ver con lo que es el Centro de apoyo a la docencia, que de alguna manera da un apoyo transversal a la docencia en la universidad. Eso está hasta el día de hoy y en lo personal considero que es una de las joyitas que tenemos como universidad en el apoyo a la docencia” (4C)

El profesorado reconoce la formación en docencia proporcionada por el centro de apoyo a la docencia como un factor habilitante principalmente porque el profesorado universitario no necesariamente cuenta con formación pedagógica previa.

De igual modo, el profesorado reconoce la oferta formativa permanente que realiza en centro de apoyo a la docencia como un factor habilitante para el desarrollo de su docencia, en especial lo referido al modelo por competencias. Dentro de la oferta formativa se encuentran dos diplomados gratuitos y certificados por la universidad dirigidos a todo el profesorado a través de un proceso de convocatoria abierta concursable.

“Tenemos dos diplomados hoy día, uno en docencia universitaria y otro de investigación en docencia” (12C)

De igual modo, el centro de apoyo a la docencia también proporciona asesorías focalizadas para atender inquietudes o dificultades surgidas en el desarrollo de la docencia.

“Una de las grandes políticas es que te apoyan en la docencia, en el fondo te brinda cierto apoyo en el sentido de que dan un espacio de confianza donde tú puedes desarrollar una docencia sin mucho obstáculo” (13C)

Estas asesorías son realizadas por profesionales que cumplen el rol de asesores pedagógicos y que son reconocidos por el profesorado como un aporte para el desarrollo de su docencia.

“De verdad son apoyos sustantivos y hechos desde los equipos, desde los colegas que administran esto, me consta que lo hacen con mucho profesionalismo y mucha seriedad, sé que los trabajan de esa manera, entonces creo que objetivamente es un gran apoyo, a mí en lo personal a medida que he participado en los años en esa instancia por mi formación base, para mí todo lo que da la universidad a todos sus académicos, a mí me nutre bastante por no ser profesional de la educación de base” (4C)

Los fondos de innovación a la docencia a través de la concursabilidad de propuestas, es otro factor que el profesorado reconoce como facilitador para el desarrollo de su docencia. Estos fondos bonifican el trabajo asociativo, especialmente de comunidades de aprendizaje, por su efecto amplificador al interior de las unidades académicas. Lo anterior evidencia la intencionalidad de la estrategia institucional respecto a que las iniciativas desplegadas como los fondos concursables y las comunidades de aprendizaje se potencien a través de una sinergia progresiva.

“Estamos ejecutando un proyecto interno docente que surgió dentro de la comunidad de aprendizaje” (4C)

La estrategia institucional ha establecido además de potenciar el desarrollo articulado de estas iniciativas, que éstas puedan generar productos que evidencien el trabajo desarrollado como manuales o publicaciones.

“He participado igual en algunos proyectos de innovación a la docencia a través de algunas comunidades de aprendizaje, siempre como ligadas al tema de perfeccionar la docencia, y de hecho ahora nosotros tuvimos el lanzamiento de un manual que busca orientar las evaluaciones clínicas como producto de un proyecto, donde pudimos establecer una red interuniversitaria y también interdisciplinaria porque pudimos con otros colegas de otras universidades finalmente levantar evidencia y escribir este manual” (3C)

El profesorado reconoce la conformación de comunidades de aprendizaje como un factor que habilita su docencia a través del trabajo colaborativo entre pares, al tiempo que la identifican como una iniciativa institucionalizada y en expansión.

Las comunidades de aprendizaje son una iniciativa que ha tenido un proceso de desarrollo y maduración a lo largo de aproximadamente una década. Su instalación fue posible a partir de un proyecto con fondos ministeriales, y su propósito inicial fue generar reflexión crítica en torno a un problema o dificultad compartido o común entre pares que fue generando cambios en las concepciones y prácticas docentes, proceso que fue acompañado por asesores pedagógicos del centro de enseñanza y aprendizaje.

“La comunidad de aprendizaje, está muy instalada, de hecho, me atrevería a decir que se está convergiendo a que cada vez haya más, yo en lo personal, creo que es una muy buena iniciativa, una muy buena iniciativa” (4C)

Posteriormente, también se vio la necesidad de reconocer la participación en estos espacios en la evaluación del desempeño académico.

“Pertener, por ejemplo, a una comunidad de aprendizaje, está reconocido. Hoy día, además, se ofrecen oportunidades especiales para aquellos académicos que integran comunidades de aprendizaje” (12C)

Las comunidades de aprendizaje son reconocidas por el profesorado como instancias colectivas que potencian la motivación y satisfacción por el mejoramiento e innovación de las prácticas docentes, lo que fortalece la identidad docente y, por ende, su sentido de agencia.

“La estrategia tiene que ver un poco con mostrar, quizá lo que las otras facultades, que están un poquito más avanzadas, están haciendo y ahí creo que también el tema de las comunidades de aprendizaje está siendo un aporte para ello, antes no estaba tan consolidado y creo que, desde el año pasado, aproximadamente las comunidades de aprendizaje están teniendo un protagonismo en el sentido de ir mostrando lo que se puede hacer y lo valioso que es de que eso te sirva como profesor y se te valide” (7C)

Cómo un proceso natural en el desarrollo de estas iniciativas, tras la instalación de procesos de innovación en docencia y la generación de productos que dieran cuenta de los resultados de los procesos impulsados, se comenzó a potenciar la investigación en docencia incorporando esta

iniciativa dentro de un conjunto de otras iniciativas que dieron lugar a una estrategia institucional global.

“La participación en las comunidades de aprendizaje, obviamente, el trabajo colaborativo es muy potente, lo que genera que el producto sea muy bueno, son súper buenas, le hacen bien al entorno y han generado producto que es impactar en las carreras, las comunidades aprendizaje a veces se hacen cargo de las actualizaciones curriculares, se hacen cargo obviamente la evaluaciones de ciclo, se hacen cargo de innovaciones en distintos cursos de la misma carrera, hay comunidades que se empiezan a cruzar y analizar información” (8C)

El profesorado reconoce que las iniciativas que la universidad ha dispuesto para el desarrollo de la docencia son ponderadas en la evaluación del desempeño académico, lo que actúa como un factor que habilita el desarrollo de la docencia y fortalece su sentido de agencia.

“una cuestión importante es que además muchas actividades que uno realiza en docencia están reconocidas en las rúbricas de evaluación del desempeño académico entonces” (12C)

En particular, el reconocimiento de las comunidades de aprendizaje en la evaluación del desempeño académico es una instancia que el profesorado reconoce como un factor habilitante de la docencia, lo que ha permitido su consolidación y expansión institucional.

La consolidación de las comunidades de aprendizaje a nivel institucional ha permitido que estas instancias actúen como manifestaciones de agencia relacional (Vähäsantanen 2015) evidenciándose en la capacidad del profesorado para llevar a cabo el trabajo entre pares a través de la negociación e integración del conocimiento profesional lo que permite el logro de los objetivos compartidos a través de una forma mejorada de agencia profesional.

“las comunidades de aprendizaje se han ido como transformando, se han ido instalando como aquella instancia formal en donde tú haces esta reflexión docente al interior de la carrera, y esa reflexión, esa evaluación, esas modificaciones curriculares propias de una carrera se piensan primero y así ha sido (...) entonces eso genera muchos productos de distintos tipos académicos, publicaciones, proyectos, presentaciones a congreso, y eso tú lo vas agregando a tu bitácora” (4C)

Las comunidades de aprendizaje surgidas como espacio de trabajo entre pares para el mejoramiento e innovación en la docencia se han consolidado como manifestaciones de agencia relacional que a través de la investigación en docencia han permitido el fortalecimiento del vínculo.

En contraste, el profesorado reconoce como factores que restringen el desarrollo de la docencia la formación insuficiente, la deficiente difusión del trabajo asociativo, la formalización institucional de las comunidades de aprendizaje y las dificultades para evaluar la calidad de la docencia.

Si bien la oferta formativa en docencia propuesta por el centro de apoyo a la docencia es reconocida por el profesorado como un factor habilitante, por sí sola no es suficiente, se requiere de una formación permanente y progresiva orientada a la práctica que facilite su aplicabilidad, además de un mayor acompañamiento y seguimiento al profesorado que recibe esta formación, de modo, de acotar la brecha entre la teoría y la práctica.

Sumado a una formación insuficiente, el profesorado reconoce que desde la instalación del modelo educativo que definió las bases para una docencia centrada en el estudiantado, en la actualidad su desarrollo se ha visto desmejorado, dadas las nuevas prioridades institucionales.

“A mí lo que me preocupa en este minuto es que siento que la docencia se está descuidando, esa es mi mayor preocupación en este minuto y se está descuidando, porque yo recuerdo que inicialmente en el 2008, 2010, la gran preocupación de la Universidad cuando estableció el modelo educativo fue la docencia, definió una docencia con ciertas características que ya no existen, se está despreocupando. como que se ha perdido” (7C)

De igual modo, las comunidades de aprendizaje son instancias ampliamente reconocidas como un factor que habilita el desarrollo de la docencia. Sin embargo, su formalización institucional protocolizada y asociada a tiempos y productos actúa como un inhibidor para aquellos grupos que vienen desarrollando trabajo asociativo. En este sentido, una alternativa para el reconocimiento del trabajo entre pares que fortalezca el sentido de agencia relacional podría ser ampliar las posibilidades de trabajo colectivo flexibilizando los caminos que permitan alcanzar los mismos fines.

“Hoy tenemos mucho interés en formarnos en una comunidad de aprendizaje, pero porque no lo hemos hecho, tal vez tiene que ver también con la exigencia formal, pero lo hemos conversado más de una vez, nos preguntamos qué porqué no estamos haciendo una comunidad, esto es tal vez porque ya somos una” (13C)

Una limitante reconocida por el profesorado para el desarrollo de la docencia ha sido la deficiente difusión del trabajo asociativo que realizan principalmente a través de las comunidades de aprendizaje, lo que permitiría un mayor intercambio, sistematización de los resultados obtenidos y comunicación de sus impactos. Al ser una iniciativa local, una mayor difusión fortalecería su posicionamiento a nivel institucional.

“Pero todavía nos falta, por ejemplo, difundir más el trabajo de cada comunidad que estaría pendiente, estamos pensando en cómo ir sistematizado el impacto, aunque todos sabemos que existe y todos sabemos que es buena, pero no sabemos por qué, entonces ese por qué yo creo que hay que hacerlo visible porque podría generar mayor respaldo o considerar otro tipo de recursos de apoyo para que puedan levantarse estas comunidades de aprendizaje” (8C)

Una mayor difusión del trabajo asociativo que realiza el profesorado permitiría conocer otras manifestaciones colectivas distintas a las comunidades de aprendizaje y que coexisten en los espacios locales, igual de válidas como iniciativas autogestionadas, pero que se encuentran invisibilizadas.

“Una gran debilidad, no sé si de nosotros o del sistema, es que tampoco tenemos mucha comunicación con el resto de las facultades. Yo siento que podríamos hacer un aporte, tanto nosotros hacia el resto como el resto hacia nosotros; deberíamos estar comunicados” (13C)

Por otra parte, una limitación reconocida por el profesorado es la dificultad que existe para evaluar la calidad de la docencia.

“De cómo se evalúa nuestro trabajo, yo creo que ahí sí que tenemos una gran carencia y un gran debe en cuanto a cómo nos evalúan, porque yo diría que instrumentos objetivos de evaluación, aparte de la encuesta docente, no tenemos” (4C)

En la actualidad, la docencia se evalúa a través de la cantidad de horas realizadas y la satisfacción estudiantil. Ambas medidas son indirectas y no permiten discriminar entre una buena y una mala docencia.

“En docencia específicamente lo principal, son las horas de docencia que no tiene que ver con calidad realmente, sino con hacer la pega, la mayoría de esas cosas (productos de docencia) no tienen mucho que ver con calidad en realidad, sino con saber que se están haciendo cosas” (11C)

En cuanto a la encuesta de satisfacción estudiantil, el profesorado da cuenta que los indicadores utilizados son indirectos, evalúan la entrega de planificaciones, la hora de llegada, la entrega en el tiempo reglamentario de los resultados de las evaluaciones, pero ninguno de estos indicadores se encuentra asociados a criterios de calidad de docencia. De igual modo, el profesorado reconoce como limitación la utilización de indicadores institucionales como aprobación, retención, titulación, entre otros, por la aproximación indirecta a la docencia.

Al no contar con indicadores claros para evaluar la calidad de la docencia, el profesorado señala que como alternativa se ponderan la participación en actividades y comisiones que son medidas indirectas a la docencia, a diferencia de la investigación cuyos productos son claramente evaluables.

“El problema que no se ha resuelto bien todavía es que en el caso de investigación los productos habituales son bien objetivos y que es la publicación y el proyecto, si tú no los tienes no hay nada más que decir, no hay mucho más que agregar. Pero en el caso de la opción docente, es más difícil como institución pues no tenemos un mecanismo objetivo para diferenciar la buena de la mala docencia.... Al final, cuando tienes que reportar tu trabajo como académico en la parte docente, tienes que empezar a juntar constancias de que estoy en la comisión tanto, estoy colaborando en esto” (4C)

La dificultad para evaluar la calidad de la docencia se relaciona con su dificultad para conceptualizarla. Pareciera que no hay consenso respecto a cuándo una docencia se puede considerar de calidad. Hoy día, los enfoques sobre enseñanza y aprendizaje y las indicaciones de política indican que una buena docencia sería aquella que incide en el aprendizaje del estudiantado, pero ¿Cómo saber si aprendieron y en qué medida? La respuesta a esta pregunta podría dar luces sobre nuevas posibilidades de vinculación entre la docencia y la investigación, toda vez que la investigación permitiría levantar y analizar la efectividad de las prácticas docentes, y a su vez, la docencia permitiría originar nuevas investigaciones que la retroalimenten. De este modo, las prácticas sistemáticas de investigación en docencia como parte del trabajo académico vendrían a profesionalizar la docencia, en una docencia basada en evidencias, así como hace más de 50 años la investigación profesionalizó el trabajo académico en el contexto de la universidad de investigación norteamericana. Se podría decir, que esta etapa, brindaría posibilidades de vinculación entre la docencia y la investigación desde el fortalecimiento de la agencia académica en un contexto de masificación de la educación superior influenciado fuertemente por el capitalismo académico y la rendición de cuentas.

5.1.2 Factores socioculturales (de facultad, departamental o de escuela)

Las formas cómo se organiza la docencia y la investigación al interior de las facultades, departamentos o escuelas presentan variaciones y características particulares mediadas por las tradiciones disciplinarias o profesionales, la evaluación y el sistema de incentivos; los estilos de liderazgo, las relaciones interpersonales y los patrones de comunicación, entre otros.

Si bien iniciativas como las comunidades de aprendizaje, los proyectos de innovación e investigación en docencia y los convenios de desempeño individual han sido impulsadas a nivel institucional las respuestas locales han sido variadas. Facultades donde el desarrollo de la investigación es fuerte han mostrado un bajo nivel de adscripción a este tipo de iniciativas colectivas pese a estar reconocidas en la evaluación académica.

Pese a la gestión institucional centralizada la respuesta de las facultades y unidades académicas ha sido variable. Un aspecto en común a todas las áreas ha sido las restricciones emanadas de la segmentación del cuerpo académico y el impulso hacia el desarrollo de la investigación. En Ciencias Sociales y Humanidades y en Ciencias de la Salud el desarrollo de la investigación en docencia ha permitido que el cuerpo académico con obligaciones exclusivamente de docencia pueda investigar sobre su práctica profesionalizando su docencia. En tanto, en Ciencias Básicas e Ingeniería, la división del cuerpo académico no ha favorecido mayormente el desarrollo del vínculo entre docencia e investigación.

Ciencias Sociales y Humanidades

El profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades pertenece a dos facultades distintas y dentro de éstas a distintos departamentos, todos realiza docencia de pregrado y solo uno realiza docencia en un programa doctoral, la totalidad posee publicaciones y se encuentran desarrollando proyectos de investigación con fondos internos, mientras que sólo tres de ellos poseen proyectos con financiamiento externo. En cuanto a sus categorías, todos son “asistentes” salvo uno que posee la categoría de “asociado”. En cuanto a la pertenencia a las plantas académicas, un tercio se ubica en la planta adjunta y los demás en la planta permanente.

Cuadro 5.3 Factores socioculturales en Ciencias Sociales y Humanidades

CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	
Vínculo docencia y la investigación	
Habilitaciones	Restricciones
-Colaboración entre pares para el desarrollo de la investigación en docencia -Liderazgo local para el desarrollo académico	-Organización departamental -Segmentación del cuerpo académico -Perfil académico centrado en la investigación -Gestión local orientada al cumplimiento de indicadores -Incentivos exclusivos para la investigación -Débil desarrollo de habilidades investigativas y de escritura académica
La investigación	
Habilitaciones	Restricciones
-Liderazgo local para el desarrollo de la investigación -Alianza de colaboración para la investigación asociativa.	-Organización departamental
La Docencia	
Habilitaciones	Restricciones
-Iniciativas locales para el fortalecimiento de la docencia -Colaboración entre pares -Liderazgo local	-Perfil académico centrados en la investigación -Débil liderazgo local -Inexistencia de orientaciones locales para la docencia disciplinar

Fuente: elaboración propia.

La totalidad del profesorado de esta área de conocimientos reconoce que a nivel de gestión directiva de sus facultades la investigación goza de mayor valoración mientras que al interior sus unidades académicas la docencia de pregrado continúa siendo la actividad principal realizada mayoritariamente por el profesorado adjunto, pese a ello, el grupo minoritario que realiza investigación como actividad principal goza de mayor reconocimiento y prestigio, lo que genera tensiones entre el cuerpo académico.

El profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades reconoce algunos factores locales que favorecen el vínculo entre la docencia y la investigación como la colaboración entre pares y el liderazgo local para el desarrollo académico.

En el caso particular de una de las facultades que pertenecen a esta área de conocimientos, el desarrollo de las comunidades de aprendizaje ha habilitado la investigación en docencia principalmente en el profesorado adjunto.

“Yo creo que lo que más ha estimulado el desarrollo de la docencia y la investigación, han sido las comunidades de aprendizaje, eso ha estimulado el tema de la investigación en docencia en la facultad y el tema de los proyectos de innovación en docencia” (7C)

El fomento de la investigación en docencia desarrollada a través de estas iniciativas institucionales ha llevado al profesorado adjunto sin experiencia investigativa previa a asociarse con otros pares con un mayor desarrollo en investigación. Esta colaboración actúa como habilitación para el desarrollo del vínculo entre la docencia y la investigación, permitiendo el surgimiento de una agencia transformadora que se manifiesta al romper las prácticas tradicionales definidas para el profesorado adjunto y tomar la iniciativa de transformarlas, y de este modo, cambiar las formas de trabajo existentes orientadas exclusivamente al desarrollo de la docencia.

“yo me asocié con un colega que está a cargo de un centro de investigación dentro de la facultad y entonces trabajamos juntos (...) Entonces desde ahí investigamos en docencia, pero siempre desde la experiencia, nada todavía como a macro escala, sino que desde lo que ha sido las experiencias de

retroalimentación o las experiencias de aprendizaje autónomo, en los estudiantes de educación superior, sobre todo de primer año” (2C)

En el seno del trabajo colaborativo han surgido experiencias de mentorías para el desarrollo de habilidades investigativas y de escritura académica.

“Fui donde este colega, porque él es una persona que de investigación sabe mucho, pero él tiene la voluntad de invitarte, de aceptarte. Él está en esa lógica, de apoyar al docente para que pueda investigar y, ¿cómo te apoya? Él te apoya en decirte, mira esto no se escribe así, cosas tan básicas que uno escribe un párrafo de 50 líneas y redonda, y él te enseña a simplificar ese párrafo en uno de cuatro líneas” (2C)

El liderazgo local juega un papel crucial para el desarrollo académico, fortaleciendo el sentido de agencia del profesorado, en la medida que contribuye a alinear los intereses de los académicos y los requerimientos locales.

“Creo que también ahí depende mucho de la negociación del director de departamento, o la directora departamento, y en eso yo agradezco a mi director de departamento actual, efectivamente, él ha sido un gran apoyo para mis procesos de categorización y de opción finalmente” (5C)

En esta área de conocimientos la colaboración entre pares y el liderazgo local ha facilitado el desarrollo del vínculo entre la docencia y la investigación.

Por su parte, los factores locales que restringen el vínculo potencial entre la docencia y la investigación en el área de Ciencias Sociales y Humanidades son la organización departamental recientemente establecida; la segmentación del cuerpo académico; el perfil académico centrado en la investigación; la gestión local orientada al cumplimiento de indicadores; el establecimiento de incentivos exclusivos para la investigación y el débil desarrollo de habilidades investigativas y de escritura académica principalmente en el profesorado adjunto.

Como una medida para equiparar al desarrollo dispar de la investigación, es que desde el nivel central se impulsó una reorganización en algunas facultades que buscó aumentar la investigación.

“En algún minuto la universidad quiso homologar las estructuras (...) y en otras facultades existen los departamentos y funcionan muy bien, pero la facultad de (...) y parece que otras más, no recuerdo cuales, no tenían esta lógica. Nos trataron de convencer que fue decisión nuestra, pero creo que fue una decisión más institucionalizada, más impuesta (...) en todos los claustros la gran mayoría de la facultad decía que no quería departamento, que no veía el sentido del departamento y a pesar de todos esos claustros, al final, igual se instalaron departamentos (...) tengo entendido que ahora está nuevamente, no sé si la institución o la facultad, mirando otra vez la estructura anterior” (15C)

En una de las facultades de esta área de conocimientos, se eliminaron las escuelas profesionales y se dio paso a una organización departamental, que es considerada ajena a la naturaleza de la formación profesional que allí se lleva a cabo.

“yo soy un crítico de los departamentos, por lo menos en la facultad de (...), no han sido un aporte, lo lamento mucho porque en el fondo lo que debiera hacer el departamento, debiera haber tomado estos lineamientos institucionales y de la facultad y haber hecho la bajada específica y donde también se puede haber entregado las orientaciones, ya sea de extensión, de vínculo, de investigación y a

pesar de que la docencia están regulada institucionalmente, igual debiera haber entregado ciertos lineamientos asociados a la propia docencia, pero eso en los departamentos, por lo menos en mi departamento, no ocurrió, no hay ese lineamiento y creo que esa es una debilidad y siento que ese departamento lo único que ha hecho ha sido duplicar esfuerzos, duplicar información que ya viene de más arriba” (15C)

El profesorado reconoce que la organización departamental en la práctica ha burocratizado los procesos internos de la facultad.

“Yo creo que se está replicando, que al final el departamento lo único que hace es volver a enviar los mismos correos que ya nos llegó de las autoridades superiores, entonces, es una crítica también porque es como solo para eso, creo que ahí falta algo más, me da la sensación de que en todos los departamentos, a excepción de un departamento de la facultad, que es como más independiente que en el fondo, era el ex plan común, que ellos son como república independiente y por tanto tienen un foco super claro, pero en los otros es un poco burocratizar más los procesos que antes se hacían más fluidos, entonces creo que ha venido a tensionar un poco, las lógicas de funcionamiento y en relación si hay algún aporte, no, no siento que haya aporte” (15C)

En la práctica, el profesorado coincide que la organización departamental no ha funcionado y que continúan trabajando bajo la lógica de carreras profesionales.

“Estoy adscrita al departamento de (...), pero no, nos estamos funcionando en la lógica de un departamento, por lo menos de ese departamento, trabajamos más de la lógica de carrera” (2C)

La organización departamental, en la práctica ha generado una separación entre la docencia y la investigación, actuando como un factor que restringe las posibilidades de vinculación entre ambas actividades.

“El jefe de carrera tiene que hacerse cargo de implementar el currículum, por decirlo de una forma y por lo tanto nosotros, como en esta ambigüedad, le hacemos caso por decir de alguna forma. Curricularmente tenemos que irnos hacia el lado de la jefa de carrera porque ella nos va a dar los lineamientos curriculares de cómo se va a implementar ese itinerario para estudiantes, pero para el área de investigación, gestión y los otros debemos ir para otro lado, al director de departamento, pero ahí yo creo que se traslapan un poco las funciones, tareas y creo que ha sido un poco ambiguo” (15C)

En la otra facultad, de menor tamaño y composición, esta reorganización ha generado la migración de algunas carreras y la creación de nuevos departamentos disciplinares, lo que ha propiciado un trabajo académico aislado por parte del profesorado.

“No conozco mucho lo que hacen los demás en esta nueva organización, la verdad no sé, se nos agregó (Nombre de un departamento) y tampoco sé bien lo que hacen, entonces es una facultad que además se reorganizó, en un momento salió (nombre de una carrera), a partir de todo este diagnóstico más funcional de cómo hacer más eficiente estas unidades se mezclaron ciertas carreras o disciplinas que yo por lo menos no conozco mucho a qué se dedican” (5C)

En una de las facultades de esta área de conocimiento, la más antigua y de mayor tamaño de la universidad, la segmentación del cuerpo académico se manifiesta en un desbalance en su composición. Existe grupo mayoritario compuesto por profesorado adjunto encargado de la docencia de pregrado y un grupo minoritario de profesorado permanente opción investigación, que goza de prestigio y reconocimiento. Esta segmentación genera tensiones al interior del

cuerpo académico que restringen las posibilidades de vinculación entre la docencia y la investigación.

La otra facultad de menor tamaño tiene mayoritariamente una organización disciplinar, y un cuerpo académico reducido, compuesto por un profesorado permanente acotado con marcado perfil investigativo y un profesorado adjunto que compartiendo el mismo perfil ha debido integrarse a esta planta dada la imposibilidad estructural de ampliación de la planta permanente, y, por tanto, ha tenido que sortear las limitaciones contextuales para llevar a cabo su agenda de investigación.

Otro factor que limita el vínculo entre la docencia y la investigación es la contratación de profesorado con perfil centrado únicamente en la investigación, para quienes la docencia se vuelve una actividad desagradable pero inevitable.

“Yo tengo colegas que les da lata hacer docencia y no son los únicos, en todos los departamentos vas a encontrar eso, también me pasó lo mismo cuando trabajé con un grupo de colegas de (...), no, no le gustaba hacer clase, querían investigar” (5C)

Otro factor que limita el vínculo entre la docencia e investigación es la gestión gerencialista de la facultad centrada en el cumplimiento de indicadores que no permite el desarrollo colectivo y armónico entre estas actividades.

“La facultad opera bajo un escenario totalmente mecánico por cumplir indicadores y falta una reflexión pedagógica, que se ha debilitado bastante, porque no sé, a mí me citan a reunión de mi carrera y lo único, es decir, tú tienes que hacerte cargo de este indicador, entonces el discurso es: indicadores, indicadores, indicadores (...) no es menor, estar con esta política de cumplir, cumplir, cumplir, cumplir con estos proyectos” (7C)

El profesorado reconoce como un factor que limita el vínculo potencial entre docencia e investigación la existencia de incentivos exclusivamente para los productos de investigación.

“Somos una universidad en crecimiento y la investigación es más importante que la docencia, en términos de los estímulos institucionales. Por ejemplo, cuando tú puebas, cuando tú ganas proyecto, hay un pago asociado, puedes tener menos horas de clase, te van descontando horas, pero cuando hay que actualizar un programa o hacer un syllabus más allá de que sea bien evaluado por los estudiantes, no hay asociado un incentivo, u otro tipo de reconocimiento” (5C)

Otra limitación para el desarrollo de la investigación en docencia ha sido la falta de desarrollo de habilidades investigativas y de escritura académica del profesorado principalmente adjunto, lo que restringe el desarrollo de la investigación en docencia y la producción de artículos en el seno de las comunidades de aprendizaje.

Por su parte, el profesorado reconoce el liderazgo local como un factor que habilita el desarrollo de la investigación. Por un lado, se identifica la gestión desarrollada por el/a decano/a que tiene la capacidad de impulsar el aumento de investigación.

“Hasta el año pasado los números de la Facultad en términos de investigación también venían subiendo, y es una facultad grande tiene hartos profesores, pero la proporcionalidad en términos de

publicaciones es alta, viene en alza, pero los números están respaldando una gestión de la investigación del decano que hace investigación, tiene proyectos, se ha notado” (16C)

Y, por otro lado, el liderazgo del director/a de departamento, al permitir la agenda de investigación del profesorado y cautelar que la asignación de docencia no interfiera con su desarrollo.

“Yo creo que en el departamento sí, siempre he tenido apoyo con los temas y cada uno de nosotros o de nosotras que trabajamos en el departamento podemos generar nuestra propia agenda de investigación. Siempre ha habido por parte del director actual una disposición a no sobrecargarnos con cursos para poder también desarrollar nuestra investigación” (5C)

Una estrategia que han ido desarrollando las facultades para el aumento de la investigación, considerando sus propias limitaciones como un cuerpo académico reducido ha sido buscar alianzas de colaboración con otras facultades o la afiliación a organismos o sociedades disciplinarias internacionales.

Por su parte, el factor que restringe el desarrollo de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades ha sido la reestructuración de las facultades a través de la instalación de la organización departamental.

El profesorado reconoce como una limitación para el desarrollo de la investigación local la organización departamental. Lo que se buscó con esta medida fue aumentar la investigación, imitando la organización interna de aquellas facultades que presentaban un mayor desarrollo investigativo. Lo que no se tuvo a la vista en esta reestructuración fue la agencia académica ni la naturaleza de unidades tan diversas como las escuelas profesionales y los departamentos disciplinares.

“Yo me atrevería a decir más en el papel, porque desde que se crearon los departamentos, y esto fue hace unos años, habremos tenido unas tres o cuatro reuniones, nos mostraron una cosa específica, pero no nos citaron para generar diálogo ni para recoger nuestras opiniones” (7C)

La implementación de la organización departamental en escuelas profesionales no ha logrado los fines perseguidos, por tanto, la investigación no ha aumentado por la vía de la instalación de los departamentos.

En cuanto a los factores locales que habilitan el desarrollo de la docencia, el profesorado reconoce como habilitaciones, la realización de iniciativas locales, la colaboración entre pares y el liderazgo local. La realización de iniciativas que han surgido en el seno de las facultades y departamentos como el acompañamiento psicoemocional al estudiantado, reconocidas como medidas que fortalecen la docencia.

“En la carrera de (...) particularmente y en los departamentos de la facultad si tenemos preocupación por la docencia, o sea, yo creo que hemos desarrollado una serie de estrategias, de acompañamiento psicoemocional u otras para fortalecer el tema de la docencia” (5C)

De igual modo, el resguardo por el bienestar estudiantil y el reconocimiento por una docencia en contextos de diversidad social y cultural son medidas que habilitan su desarrollo.

“El interés y cuidado por el estudiante, el preocuparse no solamente por su aprendizaje de contenidos, sino por su desarrollo y su bienestar es algo que caracteriza esta facultad, no solamente en primer año sino en toda la formación y se ve como una disposición desde la decanatura, es el esfuerzo por valorar una perspectiva histórica y social para hacer las clases en contextos de diversidad social y cultural” (16C)

La colaboración entre pares es reconocida como una iniciativa que habilita el desarrollo de la docencia, ya que permite la reflexión y análisis colectivo para el mejoramiento de la docencia.

“Para mí ha sido relativamente cómodo, porque una misma asignatura la dictamos varios profesores o profesoras y en ese sentido el trabajo colaborativo es potente, entonces una misma planificación la vemos todos una vez, dos veces, los materiales los complementamos todos, le damos vueltas una y dos o tres veces, las que sea necesaria (...) no somos como llaneros solitarios en la sala de clases, sino que hay un equipo detrás muy comprometido” (16C)

El profesorado reconoce el liderazgo de decanos o directores de unidad, como un factor que habilita el desarrollo de la docencia, en la medida que alinea y proporciona el encuadre inicial para que el profesorado que ingresa a la facultad realice una docencia comprometida y pertinente al contexto donde se encuentra. Igualmente, es habilitante para el desarrollo de la docencia los liderazgos de quienes dirigen o coordinan la realización de asignaturas.

En contraste, los factores locales que restringen el desarrollo de la docencia en Ciencias Sociales y Humanidades son el débil liderazgo local y la inexistencia de orientaciones locales para la docencia disciplinar.

Un factor que restringe el desarrollo de la docencia es contar con un débil liderazgo local que no logre transmitir las prioridades en torno a la docencia y que no operacionalice las directrices centrales respecto a la formación, de modo de alinear las necesidades locales con las iniciativas institucionales.

“La Universidad sí está dando los elementos, a través del centro de apoyo a la docencia (...) pero lo que yo creo que falta es como una mirada estratégica a nivel de jefatura de carrera o director de departamento, que te orienten (...) que no sea tan voluntario la formación, que, si tú quieres lo tomas o no” (2C)

La inexistencia de orientaciones locales para el ejercicio de la docencia disciplinar, que complementen las directrices genéricas emanadas del nivel central, actúa como una restricción para el ejercicio docente.

Ciencias de la Salud

El área de Ciencias de la Salud congrega una facultad que hace menos de una década comenzó como una escuela con carreras profesionales compuesta por un cuerpo académico mayoritariamente adjunto. En una reciente reestructuración se crearon departamentos que tenían como foco superar la lógica de las carreras profesionales y potenciar el trabajo interdisciplinario, para de esta manera, fomentar la investigación que ha sido un ámbito descendido en esta facultad.

Cuadro 5.4 Factores socioculturales en Ciencias de la Salud

CIENCIAS DE LA SALUD	
Vínculo docencia y la investigación	
Habilitaciones	Restricciones
	-Cuerpo académico mayoritariamente adjunto -Desarrollo separado de la docencia y la investigación -Perfiles académicos diferenciados para docencia e investigación -Tiempo insuficiente para el desarrollo de la docencia y la investigación -Recursos insuficientes para el desarrollo de la investigación
La investigación	
Habilitaciones	Restricciones
-Apoyo a la investigación de acuerdo con los intereses personales y disciplinares del profesorado	-Organización departamental -Segmentación del cuerpo académico -Débil liderazgo local
La docencia	
Habilitaciones	Restricciones
	-Sobre estructuración de la docencia

Fuente: elaboración propia.

En general, en el área de Ciencias de la Salud, el profesorado no identifica factores locales que habiliten el vínculo potencial entre la docencia y la investigación. No obstante, existe un profesorado adjunto que realiza investigación en docencia respaldada por los convenios de desempeño individual impulsados desde el nivel central.

El Profesorado de esta área de conocimiento, perteneciente mayoritariamente a la planta adjunta, reconoce que en la facultad la docencia y la investigación se desarrollan por separado. No hay orientaciones ni acciones locales que potencien su vinculación, salvo experiencias aisladas, surgidas por iniciativa personal, de académicos/as que se encuentran suscritos a convenios de desempeño individual para el desarrollo de la investigación en docencia.

El profesorado reconoce como un factor que limita el vínculo potencial entre la docencia y la investigación es contar con perfiles diferenciados para la docencia y la investigación.

“Pensando también en otros profesores que tampoco les interesa como hacer ese cruce porque hay un perfil que es más investigador y otro que es más de docencia entonces eso también hace difícil el cruce entre ambas (11C)

De igual modo, el profesorado reconoce como una limitación para el desarrollo potencial del vínculo docencia e investigación el tiempo disponible para llevarlo a cabo, dado las exigencias diferenciadas para la docencia y los productos de investigación comprometidos.

“Yo creo que lo que más dificulta el desarrollo de la docencia y la investigación es el tiempo, yo tengo 10 horas de docencia, pero nada dice tienes tantas horas de gestión, tantas horas de investigación, una vez una colega sacaba cuentas de los proyectos que tenía y las horas comprometidas y eran muchas más horas de su jornada laboral” (11C)

La limitación de tiempo es mayor para el profesorado adjunto que solo tiene exigencias de docencia, la que puede ser rebajada únicamente en el caso de asumir un cargo directivo de facultad.

“Para la gente que paralelamente tiene gestión, en plata adjunta, no hay una rebaja adicional, así que ahí quizás cuando uno suma responsabilidad de gestión es compleja, así que ahí la investigación pasa al horario del que uno pueda disponer para poder realizar ese tipo de tareas” (6C)

Una limitación adicional para el desarrollo potencial del vínculo entre la docencia y la investigación en la planta adjunta es no contar con los recursos suficientes como laboratorios o insumos, que en la facultad son comprometidos principalmente para departamentos con alta productividad académica y que aun cuando se disponga de un convenio de desempeño individual este no cubre este tipo de gastos.

La facultad de Ciencias de la Salud está conformada mayoritariamente por profesorado adjunto sin obligaciones contractuales para desarrollar investigación, por tanto, en el espacio local su desarrollo es incipiente, sostenido principalmente por el trabajo investigativo de un reducido y reciente profesorado permanente opción investigación. En ese contexto, el único factor que habilita el desarrollo de la investigación en la facultad es el apoyo amplio y transversal de la autoridad para toda iniciativa que surja y que permita aumentar la productividad académica local.

En una facultad donde hay pocas unidades con un desarrollo sostenido en investigación y otras con un desarrollo incipiente, que son la mayoría, las autoridades han optado por un apoyo amplio a las iniciativas que impliquen mejorar los indicadores de productividad académica. Esto significa, apoyar la investigación que surge de los intereses personales y disciplinarios del profesorado. Este apoyo desde la autoridad de la facultad habilita su desarrollo y fortalece el sentido de agencia académica. No obstante, una crítica que enfrenta este apoyo transversal de la autoridad es que el desarrollo libre de la investigación no necesariamente se alinea con el perfil de la facultad.

“La decana es académica por mucho tiempo, por lo tanto, ella va a apoyar todas las iniciativas, por ejemplo, los tecnólogos médicos tienen sus postulaciones FONDECYT obviamente están apoyados, la pregunta es, cómo estas líneas se apegan a nuestro perfil de facultad. Son interesante los temas de investigación que se están desarrollando, hay fuerte trabajo ahí, pero como lo bajamos a la facultad y creo que falta, esa articulación, yo creo que todavía no se desarrolla” (8C)

Un efecto del tránsito de escuela a facultad ha sido la dificultad para integrar en los departamentos, unidades académicas de naturaleza diversa y profesorado con credenciales y condiciones contractuales distintas. Uno de los departamentos está conformado por una carrera profesional con profesorado adjunto y una carrera centrada en la investigación con la totalidad del cuerpo académico permanente opción investigación y con grado doctoral, por tanto, en la

práctica la integración ha sido compleja restringiendo las posibilidades de producción de conocimiento conjunto.

“El departamento está compuesto por las dos carreras. El director de departamento es un tecnólogo médico, y la verdad es que a nosotras como (...) nos ha costado posicionarnos, al menos nosotras sentimos que existe, una subvaloración al ser puras mujeres, todas mamás, como que no calzamos en esto, de ser investigadora WOS1, doctoras” (3C)

Por su parte, esta facultad también ha anexado un departamento de otra facultad que congrega solo una carrera profesional con un desarrollo investigativo sostenible. Por tanto, los departamentos en esta facultad presentan una composición desbalanceada de su cuerpo académico que provoca un desarrollo dispar de la investigación.

“si bien la universidad cuenta con una política de investigación, yo creo que ahí hay que hacer un análisis interno de cómo en el fondo se aplica esa política a las particularidades de cada uno de los departamentos, y efectivamente hay un crecimiento que es muy dispar, y eso, claramente no contribuye al proceso de organización de los departamentos, porque claramente salen desventajas” (6C)

En algunos departamentos de esta facultad, la figura del director/a de departamento no está legitimada por el profesorado, debido a que se es considerado un cargo burocrático que no facilita el desarrollo investigativo.

“nos queda una tremenda duda porque, de hecho, sabemos que el jefe nuestro es el director de departamento y para asuntos de los estudiantes está la jefa de carrera, que es lo único que sé, pero cada vez que lo solicitamos algo al director de departamento más sabe uno a veces en cuestiones que él. Finalmente, lo que él hace es solicitar los reportes, pero una y otra vez” (3C)

El Profesorado reconoce una segmentación del cuerpo académico, entre un grupo mayoritario adjunto, dedicado exclusivamente a la docencia, y un grupo reducido, recientemente contratado para el desarrollo de la investigación.

“Es que la facultad es bien particular porque, primero es joven, segundo hay departamentos donde casi no hay profesores de planta, lo que significa que la mayoría de los profesores no tienen compromisos de investigación, entonces si investigan es porque quieren, no porque deben, lo que hace complejo el desarrollo de una facultad” (11C)

La existencia de unidades académicas con profesorado exclusivamente adjunto dedicado a la docencia ha provocado un desbalance del cuerpo académico que limita el desarrollo de la investigación.

“En el caso del departamento en el que estoy hoy, lamentablemente la mayoría de los docentes son plantas adjuntas, hasta el momento hay una académica de un total de veinte académicos, en planta permanente y es una de las debilidades de ese departamento, a diferencia de otros departamentos de la misma facultad donde está la masa crítica y son doctores, puede ser por un tema de desarrollo disciplinar y de que las carreras son mucho más enfocadas en la atención clínica más que en investigación, entonces ahí también hay un desbalance” (6C)

El profesorado de Ciencias de la Salud reconoce que las orientaciones para el desarrollo de la docencia provienen del nivel central y son operacionalizadas en mayor o menor grado por la

facultad o las unidades académicas. Y si bien, al momento de la creación de la escuela de Ciencias de la Salud, se definieron sellos formativos para el desarrollo de la docencia, estos fueron perdiendo fuerza y nitidez con el transcurso de los años. Por tanto, la facultad ni sus unidades académicas disponen de orientaciones o iniciativas locales para el desarrollo de la docencia. Es por ello, que los factores que habilitan su desarrollo provienen del nivel central y corresponden al premio a la excelencia docente y la adjudicación de proyectos de innovación en docencia y la participación en comunidades de aprendizaje.

La universidad dispone de un premio a la excelencia docente que es otorgado a un profesor/a por facultad, además de uno a nivel institucional. El recibimiento del premio a la excelencia docente de la facultad es un reconocimiento que habilita el desarrollo de la docencia y fortalece el sentido de agencia.

Si bien los proyectos de innovación a la docencia y las comunidades de aprendizaje son iniciativas impulsadas desde el nivel central, su expresión en el espacio local habilita el desarrollo de la docencia y fortalece el sentido de agencia.

El único factor que se identifica como limitante para el desarrollo de la docencia es identificado por una profesora de la planta permanente opción investigación, quien manifiesta que la sobre estructuración de la docencia entra en tensión con la libertad de cátedra y los distintos estilos de docencia.

Ciencias Básicas e Ingeniería

Esta área de conocimiento congrega una facultad, una de las más grandes en tamaño en la universidad. Del profesorado que participa en este estudio, solo una profesora pertenece a la planta adjunta. El resto del profesorado pertenece a la planta permanente y adscriben a la opción docencia, salvo un profesor que tiene opción investigación.

Cuadro 5.5 Factores socioculturales en Ciencias Básicas e Ingeniería

CIENCIAS BÁSICAS E INGENIERÍA	
Vínculo docencia y la investigación	
Habilitaciones	Restricciones
	-Inexistencia de lineamientos locales que orienten el vínculo entre la docencia y la investigación -Desarrollo separado entre la docencia y la investigación -Segmentación del cuerpo académico
La investigación	
Habilitaciones	Restricciones
-Fondo interno para el fomento de la investigación -Nexos para ediciones especiales de revistas	-Falta de autonomía local para la gestión de la investigación -Inexistencia de un ecosistema de investigación sustentado por el posgrado -Discrepancia entre las exigencias internas y externas de investigación -Alta rotación del profesorado orientado a la investigación
La docencia	
Habilitaciones	Restricciones
-Liderazgo local	-Falta de autonomía local para el desarrollo de la docencia -Trabajo aislado en docencia -Falta de tiempo disponible para el desarrollo de iniciativas de docencia

Fuente: elaboración propia.

El profesorado de esta área de conocimientos no identifica ningún factor local que habilite el desarrollo del vínculo entre la docencia y la investigación, lo que es congruente, con el reconocimiento de que ambas actividades se desarrollan por separado y que no existen lineamientos locales que orienten su vínculo potencial.

La excepción la constituye una profesora adjunta que actualmente desarrolla investigación en docencia a través de los convenios de desempeño individual que actúan como habilitación para el desarrollo del vínculo. Esta profesora también ha demostrado una docencia destacada a través de la adjudicación de proyectos de innovación docente y la participación en comunidades de aprendizaje.

A nivel local no se dispone de lineamientos que orienten el desarrollo del vínculo entre la docencia y la investigación. Las experiencias aisladas de desarrollo de investigación en docencia son realizadas a partir de las iniciativas centrales que han habilitado su desarrollo.

“Pero algo sustantivo que sea propio del departamento o de la facultad para que tú puedas ir más allá de los lineamientos institucionales (...) el rayado cancha es a nivel institucional y a nivel de decano y de departamentos se ejecuta tal cual” (4C)

En esta facultad la docencia y la investigación se desarrollan por caminos separados, existiendo en algunos departamentos, como el de ciencias básicas una valoración mayor por la investigación y un desinterés por la docencia, pese a que esta última es la actividad principal de esta unidad y que congrega la mayor cantidad de su profesorado.

“Falta a lo mejor algo que motive más a los demás profesores porque yo siento que hay pocos profesores que se interesan por la docencia en mi departamento, no sé dónde estará realmente el problema, porque mi departamento, que es prestador de servicios, es decir, realiza docencia en distintos planes de la facultad, debería como estar como más involucrado en todo esto de mejorar la calidad de la docencia y ver que eso igual va de la mano con investigar, con tratar de hacer nuevas cosas para seguir investigando, seguir aprendiendo, publicar. Entonces, como que lo siguen viendo como algo muy aparte” (1C)

El profesorado reconoce que al interior de sus unidades académicas existe una segmentación del cuerpo académico dependiendo de su pertenencia a las plantas y sus categorías académicas.

La facultad impulsó dos iniciativas internas para el fomento de la investigación con foco en el aumento de las publicaciones y dirigida a investigadores noveles que se encuentran ejecutando convenios de desempeño individual lo que habilitó el desarrollo de la investigación. Estas iniciativas correspondieron a un fondo interno y nexos para ediciones especiales de revistas que permitieran aumentar el número de publicaciones.

El profesorado identifica como factores locales que limitan el desarrollo de la investigación en esta área de conocimientos a la escasa autonomía que tienen las facultades para la gestión de la investigación, la inexistencia de un ecosistema de investigación sustentado por el posgrado, discrepancias entre las exigencias internas y externas de investigación y la alta rotación del profesorado con perfil investigativo.

Un factor que restringe el desarrollo de la investigación y que está asociado a la cultura institucional es la alta dependencia de las facultades al nivel central, lo que limita su autonomía y capacidad de gestión en la toma de decisiones sobre la investigación en el ámbito local.

“El otro factor en contra que tiene que ver con la cultura institucional, que es un poco más sutil tiene que ver con el tema del gobierno de la universidad en el sentido de que nuestros decanos tienen poca autonomía, y esto es un dato objetivo, los directores de departamento, los decanos y todas las autoridades son designadas a dedo con algún grado de participación de los académicos, pero son designados, y no tienen autonomía presupuestaria ni de mucho gobierno, o sea básicamente se tiene que ejecutar un programa” (4C)

Otro factor local que limita el desarrollo de la investigación en esta área de conocimientos es la inexistencia de un ecosistema de investigación sustentado por el posgrado. Esta facultad cuenta con un programa de magíster y con ningún doctorado.

“Falta de ecosistema universitario, porque somos muy nuevos en lo que es doctorado, por ejemplo, en la facultad de ingeniería todavía no tenemos un doctorado, tenemos un solo magíster en marcha” (4C)

Otro factor que limita el desarrollo de la investigación en esta área de conocimientos es la discordancia que se produce entre las exigencias internas y externas de investigación, porque a nivel institucional los productos de investigación son definidos de manera homogénea de acuerdo con la categoría y la opción, en cambio, a nivel nacional, el criterio utilizado es según la disciplina.

“La rúbrica no es coherente con los estándares a nivel país en las diferentes especialidades, me explico, por ejemplo, si tú eres matemático, como es mi caso, el grupo de estudio FONDECYT a nivel país, incluso para poder hacer clases en un magíster académico, tú tienes que tener dos publicaciones WOS cada cinco años. Más o menos eso significa que tú estás dentro de una productividad razonable de un matemático a nivel país. Yo en lo personal, cumplo con eso, históricamente, cumplo con ese guarismo, pero la rúbrica de la universidad dice uno. Entonces, a nivel país es dos de cinco, dos quintos, y a nivel de rúbrica de universidad es cinco de cinco. Suena escandaloso, pero es verdad. Entonces, en el caso de los que somos matemáticos, la exigencia es por sobre el promedio” (4C)

La Universidad ha optado por la contratación de profesorado novel, con grado doctoral reciente y producción académica incipiente, pero en esta área de conocimientos en particular, un factor local que limita el desarrollo de la investigación es la alta rotación del profesorado con perfil de investigación y la inexistencia de una política local para su retención.

“Se han ido, han llegado y llegan colegas al departamento, jóvenes con muy buenas proyecciones en investigación y se van a los dos o tres años porque han logrado publicar, los identifican en otras universidades y se los llevan, ha pasado con tres colegas. Si, hay fuga y no hay políticas de retención, yo diría que, hasta desgraciadamente cierta indolencia por parte de las autoridades, porque muchos colegas a veces dicen así en la confidencial, si me aumentarían un poco el sueldo, yo me quedo” (12C)

El profesorado con perfil de investigación que comienza a tener productividad académica demostrable es rápidamente tentado por otras universidades que ofrecen mejores condiciones salariales y de desarrollo para la investigación.

“Sí, se van a la (Universidad pública) más encima, hemos sido como un semillero, sí, se forma, vienen, publican, se le incentiva, crecen y cuando crecen, se lo llevan. Y eso nos pasa a nosotros mismos en el departamento, por la plata no más, plata y condiciones, menos horas de clase para investigación, para tener más tiempo de investigación y más remuneración, eso es” (4C)

Una de las razones para la migración del profesorado opción investigación es la cantidad de horas de docencia que debe realizar una vez que ingresa a la planta permanente, lo que resulta difícil de compatibilizar con las exigencias de investigación.

“Los doctores nuevos llegan, realizan docencia y el primer golpe en la puerta que se pegan es cuando les dicen cuántas horas de clase tienen que hacer cuando termine su convenio de desempeño, porque durante éste hacen ocho horas, uno o dos cursos y se le pide que termine con un FONDECYT presentado y con un artículo WoS y la mayoría lo hace. El problema viene después, en el año tres, se categorizan entonces la mayoría de ellos queda como opción asistente opción investigación, pero el asistente de investigación tiene que hacer doce horas de clase y tiene que cumplir con lo mismo, tiene que hacer investigación, tiene que escribir el *paper*, tiene que hacer el FONDECYT, entonces, ahí viene el golpe” (14C)

La dificultad para compatibilizar las altas exigencias de investigación con la cantidad de horas de docencia también provoca que los doctores noveles se desincentiven de permanecer en la opción de investigación y transcurridos un par de años soliciten cambiar a la opción de docencia, lo que limita el desarrollo de la investigación.

Por su parte, el profesorado identifica como factor local que habilita el desarrollo de la docencia al liderazgo ejercido por las direcciones de carrera, al permitir que el profesorado sienta que sus propuestas son escuchadas y apoyadas desde la confianza para llevar a cabo una docencia con autonomía, lo que fortalece su sentido de agencia.

“Yo lo valoro y lo siento como como un espaldarazo cuando doy mi clase y de alguna forma se me da un cierto nivel de libertad para modificar lo que quiero decir, como lo quiero, y siempre he tenido apoyo desde la dirección de carrera” (13C)

De igual modo, el liderazgo de las direcciones de carrera permite hacer seguimiento permanente al desarrollo de la docencia y atender oportunamente las alertas que surjan en el proceso.

Por su parte, el profesorado de esta área de conocimiento identifica como factores que limitan el desarrollo de la docencia la falta de autonomía de las facultades y unidades académicas, al igual que la realización de un trabajo aislado en este ámbito y la falta de tiempo disponible para participar en iniciativas de fomento a la docencia.

El profesorado reconoce la falta de autonomía para el desarrollo de la docencia, lo que se traduce en que los procesos de innovación o mejoramiento siempre se realizan en respuesta a los requerimientos del nivel central, lo que limita el desarrollo de la docencia disciplinar.

“A nivel de facultad y a nivel de departamento, prácticamente en este sentido no tenemos autonomía, nosotros cuando miramos nuestros propios procesos docentes, ya sea como departamento o a nivel de carrera, siempre lo hacemos porque hay un requerimiento desde la dirección general de docencia, o hay un proyecto institucional” (4C)

Otro factor que limita el desarrollo de la docencia es el trabajo docente aislado que se da al interior de los espacios locales que no permiten el intercambio de experiencias ni la colaboración entre pares, lo que debilita el sentido de agencia.

“Yo echo de menos que entre los profesores del departamento, por ejemplo, nos demos un tiempo para haber compartido más y de manera más sistemática, de manera formal, que intercambiáramos experiencia de trabajo en docencia, que compartiéramos aprendizaje, yo lo he propuesto, la verdad varias veces a nivel de departamento, pero no, no, no ha habido mayor acogida” (12C)

La falta de tiempo disponible para la participación en iniciativas de fortalecimiento de la docencia también es reconocida por el profesorado como una limitación, ya que la sobrecarga de trabajo provoca que se opte por llevar a cabo los proyectos académicos que se alinean con sus preocupaciones fundamentales.

“En mis colegas de departamento, yo siempre siento que el factor principal, es el tema tiempo, que igual encuentro que tienen razón. O sea, uno de repente dice, ya, pero en qué tiempo hago esto o para qué me voy a meter en eso, si ya con las clases cumplo y los otros (Iniciativas para el fomento de la docencia) son más exigentes, si la universidad exige y exige” (1C)

Se identificaron los factores locales y sus poderes de habilitación y restricción en el desarrollo de la docencia y la investigación que lleva a cabo el profesorado de tres áreas de conocimiento de esta universidad. A continuación, se abordarán sus preocupaciones fundamentales, referidas a lo más importante de lo que les importa, los modos de reflexividad y las manifestaciones de agencia académica.

5.2 Preocupaciones fundamentales, modos de reflexividad y tipos de agencia académica

Una vez identificados los factores contextuales (institucionales y locales) que actúan sobre el desarrollo de la docencia y la investigación, es preciso identificar las preocupaciones fundamentales del profesorado en torno a estas actividades, debido a que es en la interacción entre éstas y los factores contextuales donde surgen los modos de reflexividad empleados por el profesorado.

La importancia de reconocer las preocupaciones fundamentales del profesorado radica en que su interacción con las habilitaciones y restricciones contextuales permite acceder a los modos de reflexividad que utilizan para llevar a cabo sus proyectos académicos vitales (Archer 2003, 2007, 2012).

Ocho académicos/as reconocen la docencia y la investigación como su preocupación fundamental. Mientras que cinco académicos/as reconocen a la investigación y tres a la docencia. Esta última no había sido reconocida como preocupación fundamental por ningún académico/a en las otras universidades de este estudio.

La docencia y la investigación como preocupaciones fundamentales

Los ocho académicos/as que reconocen la docencia y la investigación como su preocupación fundamental se ubican en las tres áreas de conocimiento. De ellos, cinco pertenecen a la planta adjunta y se encuentran desarrollando investigaciones en docencia a partir de la habilitación de los convenios de desempeño individual impulsados por la universidad. Uno pertenece a la planta permanente opción docencia y uno a la opción investigación.

El profesorado adjunto, que reconoce la docencia y la investigación como preocupaciones fundamentales, da cuenta de un vínculo inseparable entre ambas, que se materializa a través de la investigación en docencia, como un camino que permite, por un lado, enriquecer la práctica docente. Y por otro, superar la dicotomía entre ambas.

“yo estoy investigando en función de mi experiencia docente, entonces si elijo solo la investigación después va a haber un momento en que mi experiencia docente se va a acabar, en cambio sí tengo la oportunidad de investigar a partir de mi docencia, van a estar siempre unidas” (1C)

El profesorado adjunto tiene únicamente obligaciones de docencia, por tanto, reconocer a la docencia y la investigación en una relación inseparable, amplía y enriquece su práctica docente.

“Amo lo que hago, me gusta el contacto con los estudiantes y creo que de a poco también he ido incorporando la investigación, ver cómo la docencia se transforma en una investigación, es algo que disfruto mucho. No me gusta investigar cosas de afuera, me gusta investigar lo que está pasando en la misma sala de clase. Por eso creo que son inseparables” (7C)

Un profesor de Ciencias de la Salud plantea que la buena docencia debería incluir la investigación, lo que permite su mejoramiento basado en evidencias.

“Entiendo que una buena docencia puede involucrar también investigación de manera conjunta, así que no comparto esta disociación tan marcada, voy por una docencia que vaya al mejoramiento de la práctica clínica, pero que también vaya en el mejoramiento de la práctica con datos que puedan aportar a la investigación en el fondo, un modelo más híbrido de lo que es el quehacer docente sobre todo en salud” (6C)

Una profesora de Ciencias Básicas e Ingeniería reconoce que la investigación en docencia desafía su práctica docente, lo cual es una manifestación de agencia transformadora debido a que la lleva a transformar lo establecido.

“Me siento desafiada al incorporar la investigación a mi docencia, es un desafío que tengo que aprender y que me pone a prueba” (1C)

Los aprendizajes logrados por el profesorado adjunto en el desarrollo de la investigación en docencia permiten un alto grado de apropiación y autonomía en su trabajo docente, que se manifiesta en el ejercicio de una agencia académica fuerte.

“yo he aprendido que no todas las innovaciones, por ejemplo, por más que uno sienta que aportaron en algunos indicadores de la universidad o porque algunos estudiantes se sientan como motivados tienen un efecto positivo en el aprendizaje, pero ¿cómo es posible que no? y ¿cómo lo puedo saber? En el fondo a través de la investigación en docencia yo lo puedo medir: ¿está funcionando? ¿No está funcionando? ¿Está siendo significativo? Independientemente de que con una innovación se

aumente la aprobación del curso, pero ¿se está logrando, así como realmente un aprendizaje significativo?” (1C)

En definitiva, la investigación en docencia ha habilitado el trabajo académico del profesorado adjunto fortaleciendo su sentido de agencia académica y permitiéndole ejercer una agencia transformadora.

“yo quiero investigar mi docencia, quiero aplicar instrumentos con mis estudiantes, quiero levantar evidencia de ahí. Hoy día me motivan las dos en conjunto, tanto la docencia como la investigación, porque quiero hacer un aporte y lo que más me motiva es la investigación en docencia interdisciplinaria. Entonces yo pienso, como profesional de la salud, al poder aportar desde esta área a mi carrera, a mi facultad” (3C)

El profesorado adjunto, a su vez, reconoce a la docencia como la fuente primaria y a la investigación como un instrumento para fortalecimiento de su práctica docente, lo cual fortalece su sentido de agencia.

“la docencia es mi fuente, todo lo que yo he logrado investigar o las publicaciones que hemos hecho y en lo que estamos, está centrado en lo que yo estoy haciendo como docente” (1C)

El profesorado permanente opción docencia, también reconoce que la investigación permite mejorar la docencia, siendo parte de una línea investigativa más amplia.

La investigación como preocupación fundamental

Cinco académicos/as de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Humanidades, reconocen la investigación como su preocupación fundamental, cuatro de ellos pertenecen a la planta permanente opción investigación y uno de ellos a la opción docencia.

Una profesora de Ciencias de la Salud, contratada hace un corto periodo de tiempo, con doctorado reciente y perfil de investigación, reconoce esta actividad como su preocupación fundamental y argumenta que su realización tiene mayor flexibilidad que la docencia.

“Con la investigación, a pesar de mis frustraciones, sí, me gusta, a lo mejor no debería ser así, pero yo siento que es como más flexible, por mucho que sea igual un trabajo en equipo, también es algo que uno puede hacer solo en momentos al menos o totalmente, puedo estar en mi casa y digo ya voy a escribir y escribo no más, en cambio la docencia requiere unos tiempos fijos donde tú tienes que estar siempre en tal horario y eso a mí no me gusta tanto, prefiero ponerme a escribir y puedo estar, no sé, tres horas, pero prefiero eso antes que saber que tengo que estar una hora en clase. Entonces, escojo la investigación” (11C)

La docencia como preocupación fundamental

Tres profesores de Ciencias Básicas e Ingeniería reconocen la docencia como su preocupación fundamental, ambos pertenecen a la planta permanente opción docencia. La docencia como preocupación fundamental no había sido reconocida por ningún académico/a en las otras universidades abordadas en este estudio.

Un profesor reconoce que la docencia lo motiva intrínseca y la ubica antagónicamente con la investigación que sería más bien una exigencia externa.

“Docencia porque soy un tremendo porfiado, soy un idealista, estoy arando en el mar. La docencia me satisface, yo cuando estoy haciendo clases vibro internamente. Con la investigación vibro también, pero es más ego que lo espiritual. Entonces, la docencia por motivación interna y automotivación por supuesto y motivación externa la investigación porque el látigo de afuera ha sido fuerte y va a seguir siendo fuerte” (13C)

Otro profesor de la misma área, con categoría de asociado, planta permanente recientemente ha migrado a la opción docencia, experimentando un cambio en sus preocupaciones fundamentales, desde la investigación a la docencia.

“Hoy día con la docencia, definitivamente con la docencia, tiene más de satisfacción humana personal, claramente con la docencia. Claramente en esta etapa, tengo que decirte que tengo cincuenta y tres años no me considero viejo, pero en este momento para mí es muy importante la docencia, creo que es difícil que ese bichito de la curiosidad de la investigación muera, pero en este minuto me siento muy bien haciendo docencia” (4C)

En tanto, otra profesora de la misma área de conocimientos y planta reconoce la docencia como su preocupación fundamental complementada por la gestión que actualmente ejerce en un cargo de alta dirección al interior de la facultad.

“La docencia porque siento que impacto en los estudiantes, mucho más de lo que lo hago cuando estoy investigando” (14C)

Los modos de reflexividad surgen en la interacción entre las preocupaciones fundamentales y las condicionantes contextuales que habilitan o restringen los proyectos académicos que emprende el profesorado para la culminación de sus preocupaciones fundamentales. A continuación, se presentan los modos de reflexividad dominantes que utiliza el profesorado de esta universidad siguiendo la tercera etapa del modelo de mediación reflexiva propuesto por Archer (2003, 2007, 2012).

Los modos de reflexividad y los proyectos vitales para el desarrollo de la docencia e investigación en la agencia académica

El profesorado de esta universidad que participó en este estudio ejerce su agencia en el desarrollo de la docencia y la investigación como parte de su trabajo académico en interacción con las condicionantes estructurales y socioculturales que los habilitan y restringen. Estas habilitaciones y restricciones son activadas dependiendo únicamente de sus respuestas reflexivas. No obstante, no todos tienen la exigencia de realizar ambas actividades, el profesorado adjunto, que es el mayoritario en la universidad, solo tiene obligaciones de docencia.

Fue posible identificar en el profesorado modos de reflexividad dominante. Nueve de ellos comparten la reflexividad autónoma y siete la meta-reflexividad, ambos se distribuyen en las tres áreas de conocimiento. Al igual que en las otras dos universidades, no fue posible identificar manifestaciones de reflexividad comunicativa ni la reflexividad fracturada.

Seis hombres y tres mujeres comparten la reflexividad autónoma, mientras que cuatro hombres y tres mujeres comparten la meta-reflexividad.

La Reflexividad Autónoma

El profesorado que comparte la reflexividad autónoma se distribuye en las tres áreas de conocimientos. En cuanto a sus categorías académicas, seis profesores pertenecen a la planta permanente, cuatro a la opción investigación y dos a la opción docencia, mientras tres son adjuntos. Igualmente, reconocen distintas preocupaciones fundamentales como la investigación, la docencia, y ambas. Dada esta variabilidad, la pregunta que cabría hacerse es ¿Cómo se explica que un grupo tan diverso comparta un mismo modo de reflexividad? O dicho de otra manera, ¿cómo fue posible identificar la reflexividad autónoma en un grupo con características tan diversas? La respuesta está en que ni las preocupaciones fundamentales ni el contexto por sí mismos permiten acceder al modo de reflexividad que utilizan los agentes, dado que la clave interpretativa, siguiendo a Archer (2003, 2007, 2012) estaría en la interacción que se produce entre las inquietudes vitales de los agentes y los contextos en los que se encuentran, sería precisamente en esa interacción donde surgen las respuestas reflexivas que dan origen a lógicas situaciones únicas.

Cuadro 5.6 Caracterización del profesorado reflexivo autónomo

	Modo reflexividad	Área	Categoría	Grado	Planta	Sexo	Años exp.	Proyectos	Publicaciones	Cargo gestión actual	Cargo gestión anterior
5B	Autónoma	Cs. Sociales y Humanidades	Asociado, opción investigación	Doctor	Permanente	M	13	FONDECYT	sí	sí	no
6B	Autónoma	Ciencias de la Salud	Profesor	Doctor	Adjunta	M	13	Interno	sí	sí	no
7B	Autónoma	Cs. Sociales y Humanidades	Profesor	Doctor	Adjunta	F	14	Interno	sí	no	sí
8B	Autónoma	Ciencias de la Salud	Profesor	Magíster	Adjunta	M	16	Interno	sí	sí	no
10B	Autónoma	Cs. Sociales y Humanidades	Asociado, opción docencia	Doctor	Permanente	M	13	Interno	sí	no	sí
11B	Autónoma	Ciencias de la Salud	Asistente, opción investigación	Doctor	Permanente	F	6	Interno	sí	sí	no
12B	Autónoma	Ciencias Básicas e Ingeniería	Asociado, opción Investigación	Doctor	Permanente	M	27	FONDEF	sí	sí	sí
14B	Autónoma	Ciencias Básicas e Ingeniería	Asistente, opción docencia	Magíster	Permanente	F	20	Interno	sí	sí	sí
16B	Autónoma	Cs. Sociales y Humanidades	Asistente, opción investigación	Doctor	Permanente	M	13	FONDECYT	sí	sí	sí

Fuente: elaboración propia.

El profesorado que comparte este modo de reflexividad presenta diversas preocupaciones fundamentales. Tres profesores pertenecientes a la planta permanente opción investigación y uno que recientemente se trasladó a la opción docencia, comparten la investigación como inquietud principal. Mientras que del profesorado que comparte la docencia y la investigación como preocupaciones fundamentales, tres están adscritos a la planta adjunta y uno a la planta permanente opción investigación. Por su parte, una profesora de la planta permanente opción docencia identifica a la docencia como su preocupación fundamental.

La variabilidad de preocupaciones fundamentales lleva obligadamente a analizar su interacción con el contexto y la influencia de sus poderes de habilitación y restricción sobre los proyectos académicos del profesorado. En el caso del profesorado que comparte la reflexividad autónoma busca activar las habilitaciones y eludir o esquivar las restricciones (una vez que toman conciencia de éstas) para llevar a cabo sus proyectos académicos vitales. Por tanto, existe una

tendencia a alinearse con el contexto en lugar de entrar en conflicto con éste como tienden a hacerlo quienes comparten la meta reflexividad.

Ensamblaje entre las preocupaciones fundamentales y secundarias

Una característica del profesorado que comparte el modo de reflexividad autónomo es que busca ensamblar sus preocupaciones secundarias con su preocupación fundamental para evitar que entren en conflicto o tensión y esto le impida llevar a cabo con éxito sus proyectos vitales. Por tanto, los reflexivos autónomos no evidencian tensiones en el desarrollo de la docencia y la investigación, ya que a través de su ensamblaje buscan evitar interferencias entre sí.

Una muestra de esto es, por ejemplo, que quienes reconocen la investigación como preocupación fundamental asumen la docencia como una actividad ineludible y buscan que su ejercicio sea satisfactorio, aun cuando ambas actividades se desarrollen por separado, sin puntos de articulación o encuentro. Ningún reflexivo autónomo que haya reconocido la investigación como su preocupación fundamental mencionó la necesidad o importancia de vincular la docencia con la investigación, al mismo tiempo que ninguno reconoció tensión entre ellas.

El éxito del ensamblaje entre la docencia y la investigación implica el desarrollo satisfactorio de ambas actividades para que la realización de una no interfiera con el ejercicio de la otra.

“Es que hoy estoy super entusiasmado por ambas, desde el año pasado hasta hoy, después de un tiempo de gestión que tuve, que fueron tres años con poca docencia, entonces hoy día, estoy como nuevo, me siento motivado por ambas, pero insisto, aquí lo que se me da más fácil es la investigación, la prefiero” (16C)

El profesorado reflexivo autónomo busca mecanismos de ensamblaje supeditado el desarrollo de una actividad a la otra.

“Es difícil porque soy profesor en esencia y la actividad docente me llena, pero la investigación en la academia es sin duda lo más importante, y hoy día he visto que puedo llevar mejor conocimiento a mis estudiantes bajo un tema propio de investigación, ahora esto también tiene un rédito económico, pero eso es para mí” (10C)

Quienes reconocen la docencia y la investigación como preocupación fundamental igualmente supeditan una de las preocupaciones a la otra en un todo ensamblado, lo que es una diferencia con las preocupaciones múltiples de los meta-reflexivos. En este grupo, se encuentran tres profesores adjuntos que desarrollan investigación en docencia en el marco de la adjudicación de convenios de desempeño individual y un profesor permanente opción investigación.

Uno de los profesores adjunto de Ciencias de la Salud da cuenta de este ensamblaje donde acopla la docencia a la investigación.

“Mi interés hoy día está en la docencia y la investigación, creo que llegué a un punto que estoy satisfecho con mi docencia pero me quiero quedar conforme con la investigación y eso todavía me falta, estoy repensando mi curso para el otro año, para hacer un pequeño cambio curricular, pero también sé que me va a generar una satisfacción (...) la quiero hacer en pro de la mejora en el aprendizaje de los estudiantes, quiero pegarme el salto hacia la investigación y quiero que quede establecido como parte de mí”(8C)

Para una profesora de la planta permanente opción docencia que ha elegido la docencia como prioridad, el ensamblaje de preocupaciones hace que la gestión se supedita al desarrollo de la docencia,

“Prefiero el primer lugar la docencia, pero también me gusta la gestión, trato de complementarlas de la mejor manera” (14C)

El ensamblaje de preocupaciones no está exenta de dificultades que escapan del control del profesorado, ya sea porque son parte de las contingencias o de las limitaciones contextuales, lo que implica al profesorado que comparte este modo de reflexividad buscar alternativas para restablecer el acoplamiento. En el caso del profesorado adjunto cuyas obligaciones contractuales están en la docencia, el tiempo para desarrollar la investigación se extiende al tiempo personal y familiar.

La actuación estratégica orientada a la acción

La actuación estratégica de quienes comparten la reflexividad autónoma busca alinearse con los requerimientos contextuales para evitar caer en tensiones que dificulten el logro de los proyectos académicos vitales. Así lo plantea una profesora de ciencias básica e ingeniería quien adecua su desempeño a las exigencias establecidas para su categoría académica.

“Tengo que cumplir con el mínimo de horas, que para mí categoría son catorce horas de docencia directa, tengo que tener algún proyecto, al menos un producto de dos productos de docencia, entre esos productos están: material, programas nuevos del curso, haber participado en algún rediseño curricular o haber por participado la gestión de una nueva carrera, diseñado un programa de un curso nuevo, pero hay varias alternativas. Y yo tengo que cumplir con al menos dos. Además, tengo que guiar o informar al menos dos actividades de titulación de estudiantes” (14C)

De igual modo, un rasgo distintivo de la reflexividad autónoma es que las conversaciones internas están dirigidas a la acción.

“Considero que soy productiva, si me lo propongo puedo generar algo rápido y decente” (11C)

El profesorado que comparte este modo de reflexividad lleva a cabo una actuación estratégica orientada a la movilidad ascendente que busca la realización de sus proyectos académicos sustentados en sus preocupaciones fundamentales, para ello potencia las habilidades del contexto al tiempo que intenta eludir las restricciones cuando se da cuenta de ellas (Archer 2003, 2007, 2012). Un ejemplo de esto es que la totalidad del profesorado ha ejercido o ejerce actualmente cargos directivos de gestión, desde la dirección de carrera o departamental hasta vice-decanaturas o direcciones generales, lo que les ha permitido rebajar la carga de docencia, al tiempo que el ejercicio de poder e influencia en la toma de decisiones estratégicas ha fortalecido su sentido de agencia.

“Yo llegué a la Universidad y al segundo año ya tenía una jefatura de carrera, en tres años más ya estaba en la dirección de un departamento y ya después en la vice-decanatura, y ahora se supone que debiera terminar mi periodo, ya terminó en enero, pero estamos como interinos, pero todos mis colegas me dicen, tú seguro que vas a estar en otra cosa” (14C)

Quienes comparten este modo de reflexividad toman las oportunidades contextuales que les permitan la culminación de sus preocupaciones fundamentales como orientar la productividad académica a los incentivos institucionales.

“Actualmente estoy en el último periodo del convenio en investigación, buscando quizás no tanto número, pero más impacto. Ahora eso también tiene implicancias en el tema económico porque aunque haga una Q1 WOS, la diferencia es de doscientos mil pesos por colocar un número en relación con algunas SCOPUS y que seguramente es menos complejo, puede ser más asequible, entonces hacer seis de cien mil pesos que hacer una de doscientos mil pesos, hoy día estoy intentando pasar de hacer cinco o seis o lo que fuera por colocar un número a hacer una o dos buenas, buenas, lo que no significa que las otras hayan sido malas, sino que tiene que ver con un proceso de maduración que también está vinculado a un tema familiar y al desarrollo personal, ósea, cuando te encuentras con compromiso económico y tú cuentas con un facilitador que es el pago en la productividad, dices, bueno, lo hago no más” (10C)

La actuación estratégica también se manifiesta en aparentes incongruencias entre las trayectorias académicas y las preocupaciones fundamentales del profesorado. Por ejemplo, ¿qué hace que un profesor que reconoce la investigación como su preocupación fundamental recientemente haya cambiado a la opción docencia? lo que a primera vista podría ser entendido como un descenso en su carrera también podría explicarse como una estrategia para ser evaluado con los parámetros de la opción docencia, y así eludir el aumento de exigencias en investigación, pero manteniendo las mismas condiciones de la opción investigación dada la adscripción a un convenio individual de desempeño que le permite asegurar la disminución de docencia directa.

“aprendí que una acción puede tributar a varios productos” (10C)

De igual modo, otra paradoja podría darse en aquel académico con categoría de asociado, de planta permanente opción investigación que en la actualidad reconoce la docencia y la investigación como su preocupación fundamental. Una posible explicación sería que dado el aumento de exigencias principalmente en la adjudicación de proyectos con financiamiento externo y en las publicaciones, haya buscado alternativas para aumentar su productividad académica, asociándose con otros pares y desarrollando investigación en docencia, cuyos productos son igualmente reconocidos dentro de los parámetros institucionales.

“Me describo como un profesor que está haciendo lo que le gusta, honestamente, lo que más me gusta es hacer clases, esa es mi vocación, eso es lo que pensé hacer desde siempre, enseñar en la universidad, así que me describiría como un profesor con vocación y con mayores habilidades en docencia que en investigación, que hoy día hace investigación en docencia en colaboración con otras colegas para fortalecer la docencia, aun cuando mi opción es investigación” (12C)

Este mismo académico, en la búsqueda de alternativas para elevar su productividad, utiliza los trabajos de títulos de sus estudiantes para la generación de publicaciones.

“La otra investigación que hago en este minuto es a través de los trabajos de título que el año pasado se generaron muy buenos trabajos y la tarea que tengo es convertirlos en publicaciones” (12C)

En el caso particular del profesorado adjunto, igualmente podría resultar paradójico reconocer como preocupación fundamental la docencia y la investigación cuando solo se tienen

compromisos contractuales de docencia. No obstante, una actuación estratégica podría permitir el cumplimiento de su preocupación fundamental potenciando las habilitaciones contextuales.

“Participo como colaborador no más cuando los colegas dicen sobre un proyecto de innovación docente u otro tipo de iniciativas de investigación en docencia, yo me sumo, pero no adquiero responsabilidad, por lo mismo, en algún momento postulé harto a los proyectos de innovación docente, pero sé que demandan harto tiempo también, entonces, hay que priorizar no más, yo creo que si se va dando ir asumiendo responsabilidad en la medida de lo posible” (6C)

La actuación estratégica puede llevar a que el profesorado reconozca las limitaciones del contexto, pero opte por eludirlos para alcanzar sus fines, aceptando las reglas del juego. Esto lleva a la manifestación de una agencia mantenible, que se adapta al contexto, pero mantiene su identidad.

“Las políticas nacionales, en la mirada más positivista de la educación, dicen ahora las universidades tienen que tener vinculación con el medio, pero si todos los estímulos están puestos en que tu productividad vaya dirigida hacia que te lean o publiquen en revistas de alta indexación, pero tienen el desafío de acercar el conocimiento a la sociedad, la pregunta es ¿cuándo tú quieres postular un proyecto FONDECYT regular va a valer, por ejemplo, cuánta actividad realmente tú desarrollaste con la población que investigaste, los grupos donde estas trabajando? o ¿va a valer cuántas publicaciones tiene en los últimos 10 años? entonces esa mirada es positivista, yo soy crítico finalmente (...) tengo FONDEF y tengo dos FONDECYT y he entrado a la lógica y siento que la lógica, a veces es absurda, entro porque evidentemente, son las reglas del juegos en el campo académico, hora eso no implica que este 100% de acuerdo, pero la juego, porque también sé dónde estoy metido y la academia, me gusta” (5C)

En síntesis, quienes comparten este modo de reflexividad llevan a cabo una actuación estratégica orientada a la acción que les permite la consecución de sus preocupaciones fundamentales. Esta actuación busca potenciar las habilitaciones y eludir las restricciones para el logro de sus proyectos académicos. Por tanto, intentan alinearse con los requerimientos del contexto dando paso al surgimiento de un fuerte sentido de agencia, o en situaciones adversas, una agencia mantenible que se adapta tácticamente al contexto, pero mantiene intacta su identidad, motivaciones e intereses.

Planificación, autoexigencia y disciplina para alcanzar los fines

La planificación es una habilidad presente en quienes comparten la reflexividad autónoma. Esto se materializa en un plan para orientar su actuación hacia el logro exitoso de sus proyectos académicos vitales.

“Ahora tengo un proyecto personal en marcha para prepararme para subir de categoría, quiero subir a la opción asociado, siempre en la opción docencia, sí. Pero eso significa prepararme porque eso va a depender de si dejo de ejercer cargos de gestión. Porque el cambiarme de categoría, o sea, subir de categoría, implica más compromisos, implica deber tener un proyecto, de fuente externa, en docencia, pero de fuente externa y tenerlo permanentemente, es decir, tenerlo un par de años, cerrar uno, postular otro, y eso es tiempo. Y, además, publicaciones WoS, hay que prepararse porque tampoco se trata de cambiarse y después, para terminar mal evaluada, no es la idea, entonces, podría cambiarme ya, porque cumplo con los criterios, pero me quiero preparar para llegar con algo y estar

tranquila, Ahora esa es mi aspiración, eso es lo que yo quisiera hacer, y eso significa dejar de lado por un tiempo la gestión” (14C)

Otro aspecto que distingue a quienes comparten este modo de reflexividad son habilidades como la autoexigencia y la disciplina para el logro de sus fines, aun cuando esto implique costos personales o familiares.

“Yo me describo como una académica bien exigente, bien autoexigente y bien apasionada de mi trabajo, quizás soy extremadamente trabajadora en lo que hago y muchas veces eso me juega en contra, porque también a veces he descuidado a mi familia, porque yo siento que profesionalmente en un corto tiempo me he desarrollado mucho, así lo veo yo personalmente, pero claro, uno queda al debe con lo otro, porque tú te desarrollas en un lado y no puedes ser a veces equilibrado, cuesta equilibrarlo, pero yo me defino como una profesora o académica, exigente, apasionada, que le gusta lo que hace y que siempre trato de ser un aporte” (7C)

Quienes comparten la reflexividad autónoma reconocen sus limitaciones personales y las del contexto con la finalidad de establecer una estrategia que permita su superación, ya sea por la vía del autoaprendizaje o a través de la colaboración de los pares.

“La investigación me ha resultado más difícil, creo que por la falta de tiempo y por la falta de formación, cuando hice mi magíster, era un magíster en ciencias, pero en pedagogía y no nos iniciaron tan fuertemente en lo que es la investigación, entonces tuve que aprender sola y con mis colegas y por eso me costó más, siempre me ha costado, pero ahí lo llevamos y lo realizamos igual” (14C)

En definitiva, el profesorado que comparte este modo de reflexividad traza un plan de acción para la consecución exitosa de sus proyectos académicos vitales, aunque los resultados en ninguna situación están garantizados dadas las contingencias que puedan presentarse.

Movilidad ascendente

Quienes comparten este modo de reflexividad orientan su actuación estratégica hacia la movilidad ascendente, y pese a buscar controlar las variables para que ello ocurra, dado que la realidad es un sistema abierto, igualmente deben lidiar con las contingencias.

Una profesora de Ciencias Básicas e Ingeniería que está preparando sus antecedentes para subir de categoría académica, igualmente se abre a la posibilidad de que sea nombrada decana de su facultad.

“Fui una de las más nombradas por la gente para hacer decana y estamos en ese proceso y capaz que, en una de esas, pero ¿qué es lo que quisiera? Quisiera tener más tiempo para hacer más cosas en el área de docencia. Y prepararme para este cambio de categoría, pero capaz que termino en un par de meses siendo la decana o tal vez sigo en el mismo cargo porque en una de esas yo seguiré como vicedecana (...) ¿Ahora qué es lo que yo quisiera? Mi cambio categoría, subir, seguir avanzando en mi carrera académica” (14C)

De igual modo, una profesora de Ciencias de la Salud manifiesta que no ha podido adjudicarse proyectos con financiamiento externo pese a haber postulado en varias ocasiones.

“Tengo esa espinita con los proyectos externos, pero también yo me preguntaba, bueno, y después del proyecto qué, siento como que lo necesito como una validación académica. Considero que, si uno quiere trabajar en el mundo académico como investigador, para mí eso tiene que pasar, por eso lo veo tanto como una exigencia porque creo que es importante como para auto validarme y validarme también frente al resto de mis propios colegas” (11C)

La movilidad ascendente también se plasma a través de las aspiraciones que manifiesta el profesorado como lo plantea un profesor de Ciencias Sociales y Humanidades que aspira a asumir la dirección de su carrera.

“En algún momento me gustaría asumir la dirección de carrera, si, lo digo sinceramente ¿Y por qué me gustaría asumirla? Porque creo que, en un momento, cuando se me dijo la posibilidad, no me sentía preparado, ahora me siento preparado, creo que es importante lograr reorientar la carrera” (5C)

Otro profesor de la misma área plantea seguir avanzando en su carrera investigativa a través de la adjudicación de fondos de financiamiento externo.

“Creo que en mi desarrollo académico siempre esperarías lograr cosas, yo creo que, si se dan las condiciones, un escenario ideal sería competir luego para tener otro FONDECYT, sí” (16)

El profesorado que comparte este modo de reflexividad orienta su actuación estratégica hacia la movilidad ascendente. Para ello busca mejores posiciones que le permitan alcanzar sus metas pese a no tener control de las contingencias contextuales.

La Meta-reflexividad

Un aspecto común y distintivo entre quienes comparten la meta-reflexividad como modo dominante es su mirada crítica sobre ellos mismos y el contexto que habitan entrando en tensión con éste, lo que se traduce en un choque entre las preocupaciones fundamentales y los contextos. Vivencian una inestabilidad contextual en relación con sus ideales, que los lleva permanentemente a confrontar las restricciones.

Cuadro 5.7 Caracterización del profesorado meta-reflexivo

	Modo reflexividad	Área	Categoría	Grado	Planta	Sexo	Años exp.	Proyectos	Publicaciones	Cargo gestión actual	Cargo gestión anterior
1B	Meta-reflexividad	Ciencias Básicas e Ingeniería	Profesor	Magíster	Adjunta	F	15	Interno	sí	no	no
2B	Meta-reflexividad	Ciencias Sociales y Humanidades	Profesor	Magister	Adjunta	F	21	Interno	sí	no	no
3B	Meta-reflexividad	Ciencias de la Salud	Profesor	Magister	Adjunta	F	10	Interno	sí	no	no
4B	Meta-reflexividad	Ciencias Básicas e Ingeniería	Asociado, opción docencia	Doctor	Permanente	M	23	FONDECYT	sí	no	sí
9B	Meta-reflexividad	Ciencias Sociales y Humanidades	Asistente, opción investigación	Doctor	Permanente	M	15	FONDECYT	sí	sí	no
13B	Meta-reflexividad	Ciencias Básicas e Ingeniería	Asistente, opción docencia	Doctor	Permanente	M	20	Interno	sí	no	sí
15B	Meta-reflexividad	Ciencias Sociales y Humanidades	Asistente, opción docencia	Magister	Permanente	M	12	Interno	sí	no	sí

Fuente: elaboración propia.

El profesorado que comparte este modo de reflexividad está compuesto por siete profesores/as pertenecientes a las tres áreas de conocimiento. A diferencia del profesorado reflexivo autónomo, sólo un profesor de la planta permanente adscribe la opción investigación, lo que es coincidente con su preocupación fundamental. Por otra parte, un profesor de la planta permanente opción docencia reconoce a la docencia como su preocupación fundamental. El resto del profesorado, tanto adjunto como permanente opción docencia, reconoce la docencia y la investigación como su preocupación fundamental.

Integración de preocupaciones plurales

A diferencia de quienes comparten la reflexividad autónoma que resuelven la organización de sus preocupaciones por medio del ensamblaje subordinado, para quienes comparten el modo meta-reflexivo sus preocupaciones plurales se integran de forma orgánica teniendo a la base una racionalidad valórica (Archer 2003, 2007, 2012). El problema de esta integración orgánica es que resulta difícil de lograr y sostener, ya sea porque las preocupaciones no se integran entre sí o se desalinean, lo que requiere un esfuerzo mutuo. De igual modo, quienes comparten este modo de reflexividad tienen a integrar sus preocupaciones plurales conciliando el trabajo y la familia.

“(…) he ido equilibrando con el tiempo esta sobrecarga o esta necesidad como imperiosa que veo en algunos colegas, de esta dinámica de investigar, de publicar, creo que, con el tiempo, con el paso de los años y producto también de experiencias familiares pasadas he logrado equilibrar, y decir ¿sabes qué? no, voy a hacer esto, mi foco es este y hasta aquí voy a llegar, y si con esto me alcanza para esto, bien, y si no, bueno, me demoraré un poco más, pero no, no estoy en esa dinámica de sobrepasar mis laborales y menos personales y familiares” (15C)

El profesorado que comparte el modo meta-reflexivo tiende a tener múltiples preocupaciones fundamentales, las cuales posiciona en el mismo nivel. Sin embargo, dada su racionalidad valórica, busca su integración, aun cuando en la práctica esto resulte difícil de lograr y requiera de esfuerzos adicionales.

Actuación idealista basada en una racionalidad valórica

El profesorado que comparte este modo de reflexividad evidencia una actuación idealista basada en una racionalidad valórica. Muestra de ello, es un profesor de Ciencias Básicas e Ingeniería que reconoce a la docencia como su preocupación fundamental, la lleva a cabo con satisfacción movido por el espíritu de servicio inspirado por sus padres, lo que le permite mantener los esfuerzos y motivaciones pese a las restricciones contextuales que la afectan.

“A mí me encanta hacer clase, siempre quise ser profesor ¿entonces, todo estos esfuerzos? para mí los esfuerzos de la docencia, se compensan con el hecho de hacer clases, el poder estar ahí con los estudiantes, transmitiendo la información que es útil para ellos, yo tengo para mí una satisfacción súper grande y me motiva mucho, me emociona, me mueve, me deja pensando, me dan ganas de seguir creando, de poder transmitirle, de poder ser parte, de acompañarlos en esa formación, es una cuestión que no la puedo explicar (…) hay un espíritu de servicio que me mueve, por el solo hecho de entregarle algo a alguien y que esa persona lo valora y lo entiende como útil, a mí me genera una vibración física interna y con eso me siento satisfecho” (13C)

El profesorado que comparte este modo de reflexividad lleva a cabo una actuación idealista basada en una racionalidad valórica que se evidencia en la consecución de los ideales y sueños. Esta acción los lleva a entrar en conflicto o tensión con el contexto lo que se manifiesta en una incongruencia contextual.

La crítica y la confrontación de las restricciones contextuales

El profesorado que comparte este modo de reflexividad tiende a confrontar las restricciones contextuales, asumiendo una actitud crítica frente a las condicionantes que afectan el trabajo académico. Como lo plantea un profesor de Ciencias Básicas e Ingeniería al plantear la crítica a la evaluación de la investigación a través de las publicaciones.

“El formato de evaluación de todas las universidades para sus académicos es la publicación y eso puede ser bueno y malo como todas las cosas, yo lo veo más malo que bueno porque en el fondo... cuando tú pones por delante esto de publicar, se empieza a corromper, no se persigue la búsqueda de la verdad, sino que se busca quién publica más. Yo en la Universidad de (...) fui testigo de eso, había en verdaderas máquinas de publicación, 2, 3 o 4 colegas, yo era estudiante de doctorado, yo era el esclavo, un colega publicaba y ponía a los otros 3 que no tenían nada que ver con esa publicación, después, cuando ellos publicaban, lo ponían a él y así se arma una tremenda máquina, y había gente que tenía 80, 100, 200 publicaciones. y sabía de eso 1/3 o 1/10, porque a veces yo le decía a un profesor, oiga, usted publicó tal cosa ¿qué? me decía ¿cuándo publique eso? ni siquiera sabían lo que estaba publicando, entonces, el fondo es que pones la publicación como meta” (13C)

De igual modo, un profesor de Ciencias Sociales y Humanidades plantea que la evaluación de la investigación debería realizarse considerando la realidad histórica, cultural, política y territorial de las universidades.

“Yo creo, que debería haber una especie de descentralización de indicadores de evaluación de la docencia, en donde las universidades, sobre todo pensando en las universidades regionales, pudiesen levantar algunos criterios de evaluación y que sea más coherente con la realidad histórica, cultural, política, territorial” (9C)

El profesorado meta-reflexivo tiende a confrontar las restricciones contextuales a través de una actitud crítica frente a las condicionantes que afectan el trabajo académico, lo que evidencia una incongruencia con el contexto.

Movilidad lateral y diversidad de interés

Si el reflexivo autónomo lleva a cabo una actuación estratégica para minimizar las acciones que lo conduzcan a una movilidad ascendente, quienes comparten la meta-reflexividad se mueven por ideales que los lleva a una movilidad lateral. Es el caso de un profesor de Ciencias Básicas e Ingeniería con categoría de asociado que recientemente ha migrado desde la opción investigación a la opción docencia, teniendo un nivel de productividad académica sostenible con proyectos con financiamiento externo y publicaciones, y cuyas razones para estos cambios son vocacionales.

“Yo en lo personal, desde que se inventó la opción investigación, estuve, lo digo en pasado porque eso cambió, prácticamente desde siempre, desde que ingresé a la universidad (...) fue siempre mi opción y decidí, a partir del año 2020, pasar a la opción docente, es un tema más que nada vocacional,

por querer tener un mayor foco en los aspectos docentes del trabajo académico. Lo otro también para ser bien franco es que, para mantenerse en la opción de investigación, hay un estrés adicional que significa un rendimiento en cuanto a publicaciones, en cuanto a proyectos y también sentí que eso es algo que yo puedo, creo que tengo las condiciones, las habilidades como para responder a eso, pero no responde exactamente a lo que yo quiero desarrollar en esta etapa de mi carrera. Es una razón más de tipo vocacional, siento que me gustaría mejorar todo lo que tiene que ver con mi práctica docente, mi reflexión docente, creo que ahí hay una gran necesidad también de trabajo” (4C)

La movilidad lateral es impulsada por la diversidad de intereses que manifiestan los meta-reflexivos y su dificultad para subordinarlos de forma ensamblada. De igual modo, estos intereses diversos pueden abarcar otros ámbitos expandiendo los límites del trabajo académico, como lo manifiesta un profesor de Ciencias Básicas e Ingeniería.

“A muchos colegas que trabajamos aquí, nos gustaría, por ejemplo, tener una mayor vinculación con el sistema escolar (...) me gustaría dedicar parte de mi tiempo, a colaborar con una comunidad educativa, colaborar con una comunidad rural” (4C)

Una profesora adjunta de Ciencias Básicas e Ingeniería centra sus aspiraciones en continuar desarrollando investigación en docencia, pero sin verse sujeta a presiones sino por iniciativa personal.

“Respecto a la carrera académica no aspiro mucho, yo siento que estoy bien en el sentido de que me gusta hacer clases, las exigencias tampoco son tantas, entonces no me siento trabajando con tanta presión por cumplir y al final tengo que tener esta publicación, al final sentir que ya estoy investigando, estoy publicando, pero más que por cumplir con las cosas reglamentarias porque siento que es necesario para lo que estoy haciendo, tengo que hacer esta investigación, tengo que leer, tengo que publicarlo, pero no presionada, estoy cumpliendo con los ámbitos de docencia e investigación, porque es necesario y porque me gusta hacerlo” (1C)

La movilidad lateral impulsada por valores e ideales busca la autorrealización o autotranscendencia en quienes comparten este modo de flexibilidad. Así lo plantea un profesor de Ciencias Básicas e Ingeniería.

“Aspiro a mejorar como persona, aspiro a encontrarme, aspiro a trascender en lo personal, no busco que mi nombre sea parte de un edificio, no aspiro a eso, pero sí aspiro a que yo internamente me sienta satisfecho con mi la docencia, yo, realmente creo que es un privilegio y creo que puedo hacer cambios desde una sala de clase más que quede otro lado” (13C)

Otro profesor de Ciencias Básicas e Ingeniería busca la movilidad lateral a través de su realización vocacional que trasciende el ámbito académico.

“Yo en el ámbito académico la verdad que me siento bastante realizado, en cuanto a las metas que he cumplido en estos años (...) sí tengo una vocación que es de carácter religiosa, que lo he tenido siempre y que de alguna manera la he evidenciado desde los 19 años (...) y estoy estudiando teología en paralelo desde hace varios años, tengo un diplomado en teología, y ahora estoy estudiando una licenciatura en teología que espero terminar este año (...) yo diría que es mi vocación esencial, vocación existencial. Mi trabajo como académico es algo que yo hago también de un punto de vista vocacional, pero no es mi principal vocación podría quizá no estar trabajando en la universidad, podría estar desarrollando esta otra vocación como creyente de tipo religiosa, y la verdad que me sentiría muy muy bien, pero también no sé cómo esto va a evolucionar en el tiempo, porque hay cosas también pragmáticas que poner sobre la mesa en el sentido del trabajo, de una remuneración,

de una familia que depende de uno. No es fácil tampoco llegar y dejar un cargo, que uno ha tenido por más de veinte años para desarrollar la otra vocación (...) ahora cómo se va a concretar eso en el futuro, la verdad no sé, en este minuto no tengo decisiones tomadas, en este minuto soy académico, y obviamente mis esfuerzos están dirigidos en hacer eso y hacerlo bien, pero en paralelo, estoy madurando esto otro que es mi vocación esencial, como ser humano y me llena muchísimo” (4C)

En la reflexión de este profesor se pueden observar varios aspectos distintos de la meta-reflexividad como la dificultad para la integración de las preocupaciones plurales que se encuentran en la misma prioridad de importancia. Igualmente, es posible reconocer cómo estas preocupaciones plurales se acoplan desde un principio valórico que busca la trascendencia.

En general, el profesorado de esta universidad que comparte el modo meta-reflexivo presenta una visión crítica frente a las medidas gerencialistas que ha adoptado la institución para aumentar los índices de investigación. En la búsqueda de la realización trascendental se mueven por ideales comprometidos con el contexto en el que se encuentran y buscan desarrollar otras actividades fuera del trabajo académico que se ubican en el mismo nivel de sus preocupaciones académicas. La armonización de estas preocupaciones plurales los tiende a llevar al cuestionamiento constante. No obstante, en la búsqueda de sus ideales logran ejercer agencias académicas progresivas y transformadoras arriesgándose por desafiar los límites y sus posiciones a diferencia del profesorado reflexivo autónomo.

Esta universidad, de menor tamaño que las dos primeras, es la única de las tres que ha implementado una estrategia institucional para llevar a cabo iniciativas de investigación en docencia con la articulación de un conjunto de mecanismos para apoyar la formación del profesorado en esta materia. Esta estrategia, que ha actuado como habilitación para el vínculo entre docencia e investigación, ha permitido que el profesorado que históricamente ha estado dedicado a la enseñanza, que es el mayoritario en esta universidad, pueda profesionalizar su docencia y fortalecer su sentido de agencia. Sin embargo, pese a sus resultados exitosos, su alcance ha sido limitado y la falta de financiamiento hace peligrar su continuidad e institucionalización.

Conclusión

Este estudio, centrado en el ejercicio agencial del profesorado universitario en interacción con las influencias del contexto, buscó responder a dos preguntas de investigación. La primera referida a ¿Qué factores estructurales y socioculturales influyen en las actividades de docencia e investigación que realiza el profesorado de universidades chilenas en el ejercicio de su agencia académica? Y la segunda orientada a ¿Cómo media la reflexividad en la interacción entre la agencia profesional y los factores contextuales en el desarrollo de la docencia y la investigación?

Para responder a estas preguntas se propusieron tres objetivos específicos. El primero está centrado en analizar los factores estructurales y socioculturales que inciden en las actividades de docencia e investigación que realiza el profesorado de universidades chilenas en el ejercicio de su agencia académica. El segundo objetivo buscó analizar el papel que juega la reflexividad en la interacción entre la agencia y los factores contextuales que inciden en el desarrollo de la docencia y la investigación. En tanto, el tercer objetivo se enfocó en analizar las manifestaciones de agencia profesional que surgen en el desarrollo de la docencia y la investigación que realiza el profesorado de universidades chilenas.

A continuación, se presentan los principales resultados organizados de acuerdo con los objetivos específicos, centrándose en los aspectos comunes y diferenciadores del ejercicio agencial del profesorado en tres universidades chilenas.

Factores estructurales y socioculturales que inciden en las actividades de docencia e investigación en la agencia académica del profesorado

Existe un abundante cuerpo de estudios sobre los factores que inciden en el desarrollo de la docencia y la investigación y el vínculo entre ambas. Sus resultados identifican factores contextuales: estructurales y socioculturales (Englund et al. 2018; Lee 2007; Leibowitz et al. 2015; Mathieson 2011). Entre los primeros se reconocen las fuerzas o condiciones externas que impactan en las universidades y el trabajo académico. Entre ellas se encuentran las medidas gerencialistas basadas en la competencia por las clasificaciones, el prestigio y el financiamiento, las políticas de evaluación y rendición de cuentas y las estrategias que asumen las universidades en respuesta a estas influencias. Estos factores, también denominados factores ambientales (Taylor 2007), en la actualidad tienden a privilegiar la investigación por sobre la docencia.

En cuanto a los factores socioculturales, estos dan cuenta de las tradiciones e ideaciones culturales locales que sostienen los cuerpos colegiados y disciplinares en torno a los patrones de organización, liderazgo y comunicación. También se les ha denominado factores ideológicos (Taylor 2007), ya que están basados en las ideas fundamentales o puntos de vista sostenidos por los cuerpos corporativos y que pueden o no estar respaldados por evidencia empírica.

En al menos dos de las tres universidades fue posible observar que los factores ambientales y los ideológicos entran en tensión. Por un lado, estos últimos, se basan en la idea de un fuerte

vínculo entre la docencia y la investigación que se materializa en que “el profesor enseña lo que investiga”, mientras que los factores ambientales tienden a propiciar el desarrollo por separado de ambas actividades privilegiando la investigación por sobre la docencia.

Los resultados de esta investigación coinciden con los de estudios previos (Farca et al. 2017; Taylor 2007; Leisty et al. 2009; Brew et al. 2017) que indican que el incremento de las medidas gerencialistas en las universidades, el aumento de las demandas por mayor investigación y las políticas de rendición de cuentas, que tensionan, restringen o inhiben el vínculo entre la docencia y la investigación. Ante esto, las respuestas institucionales han sido principalmente la implementación de estrategias orientadas a su desarrollo por separado, con un sistema basado en recompensas e incentivos que beneficia a la investigación por sobre la docencia. Este aspecto es coincidente en las tres universidades chilenas, al igual que lo informado en estudios previos (Geschwind y Brostrom 2014) que dan cuenta de estrategias similares en universidades de investigación intensiva. Sin embargo, la utilización de estas estrategias en contextos como el chileno, donde existe una larga tradición docente principalmente en pregrado, no ha permitido hacerse cargo de la brecha de formación investigativa en una mayoritaria proporción del cuerpo académico que no ingresó a la academia con la posesión del grado doctoral ni con una producción académica demostrable porque el énfasis en ese momento histórico estuvo puesto en la formación de pregrado.

Resultados previos subrayan el papel gravitante que juegan los factores socioculturales en matizar las limitaciones de los factores estructurales (Taylor 2007; Farca et al. 2017). Un estudio realizado en universidades europeas de investigación intensivas indicaba que frente a una fuerte influencia de factores estructurales (ambientales) con énfasis en el aumento de las presiones por investigación, las universidades se vieron obligadas a defender sus actividades desarrollando una gestión proactiva de la docencia, la investigación y la interacción entre ambas (universidades inglesas). Mientras que, en entornos más favorables, los factores socioculturales (ideológicos) fueron predominantes, por tanto, las universidades vieron menos necesidad de aplicar estrategias intervencionistas (universidades suecas).

Los resultados de la presente investigación difieren de los anteriores, debido a que, en las tres universidades estudiadas frente al aumento de presiones por mayor investigación y rendición de cuentas, los factores socioculturales han actuado habilitando o restringiendo las posibilidades de vinculación entre la docencia y la investigación. Lo cual depende de si la cultura local está basada en la colegialidad o en la competencia, por una parte, o en la formación profesional o disciplinar, por otra. Por ejemplo, en áreas como Ciencias de la Salud con una larga tradición en formación profesional, el contexto local restringe las posibilidades de vinculación entre estas actividades. Algo similar ocurre en Ciencias Básicas e Ingeniería donde el énfasis en la investigación ha provocado una división del trabajo y una marcada segmentación del cuerpo académico que no favorece las posibilidades de vinculación.

Por tanto, los factores socioculturales, inciden de manera diferenciada y en distintos grados de intensidad sobre el desarrollo de la docencia y la investigación y sus posibilidades de vinculación. Factores que en determinadas situaciones actúan como habilitaciones en otras pueden restringir el desarrollo potencial o real del vínculo. Por tanto, centrar únicamente la

mirada en la identificación de estas condicionantes y su incidencia resultaría un tanto estéril si se tiene en consideración que la influencia contextual puede ser activada o no por la evaluación reflexiva que en cada situación hace el profesorado en su ejercicio agencial.

Como se indicó, el nivel de congruencia entre las prioridades institucionales y locales puede tensionar el vínculo real o potencial entre la docencia y la investigación. Sin embargo, los resultados de este estudio informan que este nivel de alineamiento es percibido de forma diferenciada dependiendo de la evaluación reflexiva que realiza el profesorado en su ejercicio agencial. El profesorado reflexivo autónomo a partir de su evaluación estratégica activa las habilitaciones contextuales que se alineen con sus preocupaciones fundamentales. En tanto, el profesorado meta-reflexivo, de acuerdo con su evaluación crítica, activa mayormente las restricciones contextuales.

Un ejemplo de incongruencia o desalineamiento entre los factores estructurales y socioculturales se observa en la primera universidad. Esta presenta una organización institucional basada en la tradición colegial, que se refleja en un marco normativo amplio y genérico que define a la docencia como irrenunciable y la investigación como opcional dejando a las facultades la decisión de su desarrollo. Sin embargo, la introducción reciente de mecanismos de evaluación centrados en el control entra en tensión con estas declaraciones institucionales privilegiando la investigación por sobre la docencia. Sin embargo, esto se encuentra matizado, por una parte, por la organización interna de las facultades, aun cuando éstas presentan un desarrollo dispar entre sí y un desbalance en la composición de su cuerpo académico. Y, por otra parte, dadas las deliberaciones reflexivas del profesorado.

Uno de los departamentos de Ciencias Sociales y Humanidades de la primera universidad ha hecho frente a las tensiones con las políticas centrales. Para esto, ha desarrollado iniciativas colegiadas que fortalecen la agencia colectiva (Edwards 2007; Collin et al. 2015), permitiéndoles ampliar su rango de influencia y negociación en la toma de decisiones, logrando corregir o precisar las disposiciones institucionales. En cambio, en facultades como Ciencias de la Salud cuya tradición está sustentada en la formación de pregrado y en una gestión directiva centrada en el control que replica la organización jerárquica de las profesiones en este ámbito laboral, las discrepancias con el nivel central tienden a debilitar el ejercicio de la agencia académica. No obstante, como se verá en el segundo apartado de conclusiones, lo anterior siempre está mediado por la respuesta reflexiva del profesorado, lo que hace posible la variabilidad agencial.

Los resultados de un estudio (Hokka y Vähäsantanen 2014) sobre acoplamiento centrado en la agencia en dos universidades finlandesas, informa que una organización débilmente acoplada, con organización colegial y débil control del trabajo académico actúa como habilitación para una agencia fuerte que lleva al profesorado a practicar sus orientaciones disciplinares o profesionales, al tiempo que actúa como freno para las transformaciones organizacionales y el aprendizaje colectivo. En tanto una organización estrechamente acoplada propiciaría una agencia débil, con restricciones para su desarrollo académico, dentro de una cultura de gestión jerárquica centrada en el control.

Los resultados de este estudio contrastan con los hallazgos de Hokka y Vähäsantanen (2014) principalmente en dos aspectos. En primer lugar, dichos autores argumentan que un débil o laxo acoplamiento puede posibilitar el desarrollo de una agencia fuerte. Sin embargo, el acoplamiento, observado en las tres universidades, da cuenta de matices más que de homogeneidad entre sus componentes dada la influencia que ejercen diferenciadamente las condicionantes socioculturales presentes en cada facultad o unidad académica. Estas entran en interacción con el nivel central, ya sea de forma alineada o incongruente e influyen en el ejercicio agencial. Por su parte, los resultados obtenidos en este estudio también difieren en que una agencia fuerte no permitiría transformaciones organizacionales y aprendizajes colectivos. Un ejemplo de esto es la universidad A, donde la organización local en Ciencias Sociales y Humanidades con un fuerte sentido de agencia individual facilitó el surgimiento de una agencia colectiva relacional que permitió contrarrestar o corregir las medidas centrales.

En segundo lugar, un aspecto ausente en el estudio de Hokka y Vahasantanen (2014) es el papel que juega la respuesta reflexiva del profesorado como poder generativo personal que media la influencia de las condicionantes institucionales y también locales, permitiendo la variabilidad de respuestas en quienes comparten un mismo contexto, dando paso a lógicas situacionales únicas. Por tanto, de acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio, no se podría afirmar que un determinado acoplamiento, en el caso de que se diera de manera uniforme, propicie un único tipo de agencia. Este estudio constató el surgimiento de distintas manifestaciones agenciales en las distintas áreas de conocimiento y en las distintas universidades.

Por su parte, la segunda universidad, en su organización interna, al igual que la primera universidad, cuenta con un marco normativo institucional amplio que orienta y regula el desarrollo académico. Sin embargo, en los espacios locales se diferencia de esta universidad, ya que fortalece la organización colegial al interior de cada facultad, dotando al profesorado de la posibilidad de definir normas complementarias para el desarrollo y evaluación del trabajo académico. Esto facilita el surgimiento de agencias corporativas con capacidad para articular los intereses compartidos, organizarse para la acción colectiva y ejercer influencia en la toma de decisiones institucionales (Archer 2009). La congruencia entre el marco general amplio y las disposiciones emanadas de los espacios locales facilita que la respuesta a una mayor demanda por investigación y rendición de cuentas sea abordada por esta universidad desde el criterio de pertinencia disciplinar que fortalece el ejercicio agencial. Sin embargo, lo anterior presenta distintos matices al interior de los espacios locales.

De acuerdo con el estudio de Hokka y Vähäsantanen (2014), la segunda universidad sería una institución con un débil acoplamiento, pero con variaciones al interior de las facultades y unidades académicas, lo que ha facilitado el surgimiento de distintas manifestaciones agenciales, las cuales igualmente se encuentran mediadas por la respuesta reflexiva del profesorado.

En tanto la tercera universidad, a diferencia de las otras dos universidades, presenta un nivel de acoplamiento estrecho, con un nivel de gestión centralizada que dispone de un conjunto de mecanismos e iniciativas para el desarrollo y evaluación del trabajo académico, pero que de igual modo presenta distintos niveles de respuesta en los espacios locales, aun cuando, las

facultades y sus unidades académicas no disponen de autonomía para la definición de orientaciones particulares que aseguren la pertinencia disciplinar. En esta universidad, tampoco se evidenció un único tipo de agencia ni el predominio de una agencia débil en el profesorado como lo plantea el estudio de Hokka y Vähäsantanen (2014).

En las tres universidades existe una mayor valoración de la investigación por sobre la docencia, lo que es coincidente con la tendencia global de la *hipervalorización* de la investigación sobre cualquier otra actividad académica (Huang et al. 2022). Aun cuando, la misión original de las universidades en Chile ha sido históricamente la formación de pregrado (Bernasconi 2011) transitando hacia un mayor énfasis de la investigación con el fin de aumentar la competitividad para atraer prestigio, estatus (Véliz et al. 2018) y financiamiento.

Dos de las tres universidades no poseen estrategias ni mecanismos que fomenten el desarrollo del vínculo entre la docencia y la investigación. En la universidad A, la inexistencia de orientaciones y políticas institucionales para el fomento de este vínculo propicia que en la práctica ambas actividades se desarrollen en paralelo y por separado, quedando abierta la posibilidad de expresiones matizadas en los espacios locales impulsadas por el ejercicio agencial del profesorado. En estas dos universidades, iniciativas como la investigación en docencia han sido impulsadas por la agencia académica del profesorado en el área de Ciencias de la Salud.

En la primera universidad, la valoración de la investigación por sobre la docencia se constata en los mecanismos de evaluación del trabajo académico, que tienden a ponderar mayormente a la investigación, al igual que el sistema de incentivos dispares que recompensan en mayor medida a la investigación por sobre la docencia. Todo lo anterior actúa como restricción para el desarrollo potencial del vínculo entre la docencia y la investigación. Sin embargo, la mayor valoración de la investigación entra en contradicción con su carácter opcional, lo que deja en manos de las facultades su fomento.

En Ciencias Sociales y Humanidades de la primera universidad, tanto la docencia como la investigación se consideran actividades irrenunciables, pese a que los puntos de articulación entre ambas solo se materializan en la formación de posgrado, donde la investigación informa la docencia. Aun cuando el profesorado reconoce como limitación un desarrollo dispar, debido a que existen unidades académicas que no cuentan con magíster ni doctorado. En tanto, en pregrado su desarrollo se da en paralelo y por separado, lo que se ve limitado por el agobio y la sobrecarga laboral, también informado en otro estudio (Khan 2009) que reconoce que este factor limita el ejercicio agencial, pese a que esto varía dependiendo del modo de reflexividad del profesorado. De igual modo, el desalineamiento que se produce entre las demandas centrales y locales, la aplicación de la normativa institucional como medida de control y una limitada planta académica, actúan como factores limitantes.

El profesorado de esta área de conocimientos también identifica algunos factores que habilitan el desarrollo de la docencia y la investigación y fortalecen la agencia académica del profesorado. Factores como la existencia de un clima organizacional basado en la confianza y la colaboración entre pares y un estilo de liderazgo que concilia los intereses y potencialidades

del profesorado, al igual que la existencia de mecanismos de evaluación del trabajo académico con pertinencia disciplinar.

En el área de Ciencias de la Salud, la docencia es considerada un imperativo que sustenta la tradición de la formación profesional de pregrado. En cambio, la investigación es considerada una actividad voluntaria, dada la inexistencia de posgrado y una planta académica limitada, dedicada exclusivamente a la formación de pregrado y una gestión directiva centrada en el control. Lo anterior restringe las posibilidades de desarrollo del vínculo y genera tensión en el cuerpo académico, entre el grupo mayoritario abocado a la docencia y un grupo reducido que desarrolla investigación de forma incipiente. Entre estos últimos, también se encuentran aquellos que asumen que el mejoramiento de la docencia se puede llevar a cabo a través de su vinculación con la investigación.

En el área de Ciencias Básicas e Ingeniería se ha optado por la división del trabajo académico, entre quienes realizan docencia de pregrado a las diferentes unidades académicas dentro de la facultad y fuera de ésta y quienes se dedican a la docencia de posgrado y la investigación. Este segundo grupo goza de mayor prestigio y reputación que el primero.

En la segunda universidad se presentan dos diferencias con respecto a la primera universidad. En primer lugar, la docencia y la investigación son actividades irrenunciables para el profesorado de la planta regular. En segundo lugar, tanto en el discurso institucional como en la normativa se promulga ampliamente que el profesorado enseña lo que investiga. Este imperativo ha sido internalizado transversalmente por el cuerpo académico, a pesar de que en la práctica no existan mecanismo que lo materialicen. Por tanto, nuevamente su posibilidad de concreción queda abierta al ejercicio agencial del profesorado en los espacios locales.

En la segunda universidad los factores institucionales que habilitan el desarrollo de la docencia y la investigación, aunque no necesariamente a través del vínculo entre ambas, son el sistema de evaluación y seguimiento de la carrera académica y los incentivos por desempeño de acuerdo con resultados de las calificaciones. De igual modo, reconoce como principal factor que limita el vínculo el aumento de las presiones sobre el trabajo académico. En las tres áreas de conocimiento de esta universidad existe una mayor valoración de la investigación por sobre la docencia.

En Ciencias Sociales y Humanidades, al igual que en la primera universidad, el vínculo entre la docencia y la investigación tiende a concretarse en el nivel de postgrado, donde la investigación informa la docencia. A modo particular, factores como la normativa local con pertinencia disciplinar definida colegiadamente, el liderazgo local que potencia el desarrollo académico, además del desarrollo de iniciativas curriculares y pedagógicas definidas colegiadamente, son considerados factores que habilitan el vínculo entre la docencia y la investigación.

Por su parte, la segmentación del cuerpo académico, el desalineamiento en los énfasis de la formación de pregrado y la investigación, la realización de labores de gestión académica y la aplicación discrecional de las normas complementarias en la calificación académica son factores locales que limitan las posibilidades de vinculación entre la docencia y la investigación.

En Ciencias de la Salud, por iniciativa agencial, la investigación informa la docencia de pre y posgrado y en una unidad académica en particular se desarrolla investigación en docencia, ambas iniciativas habilitan el vínculo entre docencia e investigación. También se reconoce como un factor que habilita el vínculo potencial la existencia de las normas complementarias que establecen los criterios de evaluación del trabajo académico.

En esta área existe un mayor énfasis en la investigación a diferencia de la misma área de la primera universidad centrada en la docencia de pregrado, donde la investigación es considerada una actividad voluntaria. Por su parte, la segmentación del cuerpo académico provoca tensión entre pares por el ejercicio separado de la docencia y la investigación, lo que es coincidente con el área de Ciencias Sociales y Humanidades de esta universidad, siendo considerado un factor que limita el desarrollo del vínculo, al igual que la gestión directiva centrada en el control que es coincidente con la misma área de la primera universidad.

En Ciencias Básicas e Ingeniería, al igual que en las tres áreas de esta universidad, la investigación goza de mayor reconocimiento que la docencia. Por su parte, se identifica como único factor que habilita el vínculo que la investigación informa la docencia de posgrado. Mientras que los factores que limitan su desarrollo corresponden a una mayor ponderación de la investigación en la calificación académica, la contratación basada exclusivamente en un perfil de investigación; el trabajo académico competitivo e individualista, la disociación entre la formación de pregrado y a investigación y la incompatibilidad que existe entre las demandas de docencia y las exigencias de investigación.

Solo la tercera universidad, a diferencia de las otras dos, posee una estrategia institucional para el fomento del vínculo entre docencia e investigación a través de un conjunto de iniciativas orientadas al desarrollo de la investigación en docencia, surgida para responder a las demandas externas por aumento de investigación. Además, esta estrategia tiene en consideración las limitaciones contextuales como un reducido posgrado, un cuerpo académico mayoritariamente adjunto con obligaciones exclusivas de docencia y un reducido profesorado con investigación demostrable con imposibilidad de ser aumentado dado los recursos institucionales limitados.

Esta estrategia institucional para el fomento del vínculo contempla un conjunto de iniciativas como un fondo para la investigación en docencia; la participación en comunidades de aprendizaje; un diplomado en investigación en docencia y un convenio de desempeño individual que implica una reducción del 50% de horas de docencia, dirigidas principalmente al profesorado adjunto y permanente opción docencia, que es el grupo mayoritario en esta universidad. Todas estas iniciativas tienen como exigencia la generación de publicaciones.

En esta universidad, el alineamiento entre el marco normativo y los mecanismos para el desarrollo y evaluación del trabajo académico, que incluyen las instancias de vinculación entre la docencia y la investigación, es considerado un factor que habilita el vínculo. Por su parte, la gestión institucional orientada al aumento de la investigación; la segmentación del cuerpo académicos en plantas y opciones, además del alcance limitado de la estrategia institucional para el fomento del vínculo, son considerados factores que restringen sus posibilidades de desarrollo.

En cuanto al desarrollo específico de la investigación, las tres universidades responden a las demandas externas por mayor investigación, a través de la competencia por subvenciones y financiamiento externo, por medio de una política de incentivos y apoyos focalizados dirigidos a la adjudicación de fondos externos y la generación de publicaciones, diferenciándose en su nivel de exigencia y resultados.

En el caso de la atracción de financiamiento externo para la investigación, los apoyos van desde el soporte administrativo en la postulación hasta el apoyo técnico focalizado respecto a cómo elaborar la propuesta para aumentar las posibilidades de adjudicación. En cuanto a las publicaciones, los apoyos también varían desde la traducción de artículos, fondos acotados para el pago de ayudantes o pago de revistas, hasta el apoyo en la redacción y revisión de manuscritos. Todos estos factores son reconocidos como habilitadores para el fomento de la investigación.

Las tres universidades también consideran fondos internos, de montos más acotados, que varían dependiendo de la universidad y buscan preparar las postulaciones a fondos externos. Estas iniciativas también son consideradas habilitaciones para el desarrollo de la investigación, y presentan variaciones entre las universidades. Por ejemplo, en el caso de la universidad B, estos fondos son destinados al profesorado novel que ingresa a la universidad y se complementan con la liberación de docencia y gestión académica por un semestre para aumentar las posibilidades de adjudicación. En la primera universidad, en cambio, estos fondos, han actuado como limitación, al no lograr generar el andamiaje necesario para la postulación a fondos externos, lo que ha provocado segmentación en el profesorado entre investigadores de primera o segunda categoría.

La tercera universidad, además de los fondos internos, dispone de convenios de desempeño en investigación por dos años, dirigidos al profesorado novel que ingresa a la universidad y que considera rebaja de docencia y exigencia de productos asociados a publicaciones y postulación a fondos externos. Este factor actúa como habilitación, pero tiene efectos restrictivos para el profesorado posterior a la ejecución del convenio debido al aumento de la carga de docencia conservando la misma exigencia en investigación. Esto ha provocado una alta rotación de este grupo de profesorado, principalmente en el área de Ciencias Básicas e Ingeniería, sin que la universidad cuente con una política de retención del cuerpo académico.

Las tres universidades cuentan con sistemas de incentivos a la adjudicación de financiamiento externo y publicaciones, que varían en monto por tipo de fondo e índice de impacto de las publicaciones. La primera y segunda universidad tienen un énfasis selectivo que privilegia un fondo nacional altamente competitivo y publicaciones con alto índice de impacto. En tanto, en la tercera universidad, además del fondo prioritario, también se bonifican otros fondos nacionales, al igual que las publicaciones, donde se amplía el espectro por tipo de revista e impacto. Estos sistemas de recompensa actúan como una habilitación para el desarrollo de la investigación.

Otro factor que habilita el desarrollo de la investigación, presente en la primera y segunda universidades, es la evaluación de la investigación orientada a productos y resultados

diferenciados por categorías académicas. Aun cuando en la tercera universidad no se da en todas las áreas de conocimiento dependiendo de las normas complementarias.

A nivel local, las tres áreas de conocimiento desarrollan iniciativas para impulsar la investigación complementando, en distinta medida, las disposiciones centrales, todas las cuales actúan como habilitaciones para su fomento. En el área de Ciencias Sociales y Humanidades de la universidad A, se han desplegado algunos apoyos como el resguardo de tiempos para la investigación para todo el profesorado, incluyendo aquellos que no cuente con proyectos externos vigentes, de igual modo, se ha dispuesto de incentivos a la publicación para el estudiantado de posgrado. En esta misma área en la universidad B, se reconoce la existencia de las normas complementarias que orientan el desarrollo de la investigación con pertinencia disciplinar, además, de algunas iniciativas locales para el fomento de la investigación y el establecimiento de alianzas de colaboración con otras universidades factor que también es reconocido en la misma área de la universidad C, al igual que liderazgo local que fomenta el desarrollo de la investigación.

En el área de Ciencias de la Salud, los factores locales que habilitan la investigación por universidades presentan diferencias notorias dado los énfasis particulares. En la universidad A, se han desplegado algunos apoyos específicos para su fomento como la constitución de un comité de investigación, incentivos locales complementarios a los centrales y apoyo entre pares para el desarrollo de la escritura académica, teniendo en cuenta que la principal limitación es su carácter opcional. Por tanto, dependerá de quien se encuentre en la gestión directiva, la posibilidad de habilitar o restringir su desarrollo. En tanto en la universidad B, los factores habilitantes nuevamente indican la existencia de normas complementarias que definen los criterios de evaluación para el desarrollo de la investigación disciplinar y la conformación de equipos para la investigación asociativa. Por su parte en la universidad C se reconoce el apoyo a la investigación de acuerdo con los intereses personales y disciplinares.

En el área de Ciencias Básicas e Ingeniería, sólo la universidad segunda y tercera reconocen factores que habilitan la investigación. En la segunda universidad, se reconocen como tal, la definición clara de los criterios de evaluación y resultados esperados para la investigación, al igual que algunos apoyos locales específicos como financiamiento cuando no se cuenta con proyectos externos y asesoría técnica para la postulación a estos fondos, además del desarrollo de la investigación basada en los intereses del profesorado. La tercera universidad, por su parte, también cuenta con fondos locales y el establecimiento de nexos para números especiales de revistas con la finalidad de aumentar el número de publicaciones.

En cuanto a los factores institucionales que limitan el fomento de la investigación, en las tres universidades se identifica la falta de apoyo institucional para el desarrollo de habilidades investigativas y de escritura académica en aquel profesorado con perfil docente que ingreso cuando el énfasis institucional estaba puesto principalmente en la docencia y que en la actualidad presenta una brecha significativa con el profesorado que ingreso posteriormente con un perfil de investigador, lo que genera segmentación del cuerpo académico.

En todas las universidades y en las distintas áreas de conocimientos, se observan diversas manifestaciones de división del trabajo, ya sea por perfiles de contratación, clasificación de las

plantas académicas y división de las actividades de docencia e investigación provocando segmentación del profesorado.

En particular, en la primera universidad se observa como factores que restringen el desarrollo de la investigación la incongruencia entre el fomento de la investigación asociativa y los incentivos individuales y la evaluación basada en criterios performativos. De igual modo, se presenta como un factor que restringe la investigación, su desarrollo dispar en las distintas facultades y unidades académicas, debido principalmente a su carácter opcional definido en el marco normativo institucional.

El carácter opcional de la investigación es asumido de forma diferenciada en las distintas áreas de conocimiento. En áreas como Ciencias Sociales y Humanidades donde se ha asumido el desarrollo de ambas actividades, la investigación se lleva a cabo principalmente en tiempos fuera de la jornada laboral, lo que ha sido identificado como su principal limitación. En tanto, en Ciencias de la Salud, la preferencia de quien asuma la gestión directiva actuará como principal habilitador u obstaculizador para su desarrollo. Esto a su vez, se ve tensionado por la tradición cultural centrada en la formación profesional de pregrado, la inexistencia de posgrado y el desalineamiento entre las demandas centrales y locales. En esta área un acotado cuerpo académico realiza investigación de forma solitaria y competitiva, aun cuando hay manifestaciones incipientes de investigación en docencia.

En la segunda universidad, el aumento de las exigencias por investigación competitiva, principalmente a través de la atracción de financiamiento externo y los recursos económicos limitados, son las principales restricciones que tienen sus expresiones en los espacios locales. En Ciencias Sociales y Humanidades, las presiones por el cumplimiento de los resultados de investigación generan competencia entre pares y el desarrollo de un trabajo investigativo en solitario. Lo que es coincidente con Ciencias Básicas e Ingeniería, donde la exigencia por la adjudicación de un solo tipo de fondo externo y el énfasis en la medición cuantitativa de las normas complementarias genera tensión o conflicto entre pares. En tanto, en Ciencias de la Salud, la limitación de recursos disponibles para la investigación tanto internos como externos, además, de la falta de liderazgo y visión estratégica para el fomento de la investigación actúan como las principales restricciones.

En la tercera universidad, los factores que restringen el desarrollo en la investigación están dados, entre otros, por una acotada dotación académica dedicada a esta actividad sin posibilidad de aumento. Además de la reciente organización departamental instalada en algunas facultades imitando la organización de aquellas como un mayor desarrollo investigativo, y que también es un componente distintivo del modelo de universidad de investigación. Este ejemplo de isomorfismo institucional ha traído efectos contrarios, porque no ha logrado explicar el cambio al excluir factores internos significativos como las influencias culturales e históricas, así como los conflictos cognitivos entre actores y grupos (Meyer y Rowan 2006). La organización departamental es considerada foránea e innecesaria principalmente en facultades que agrupan escuelas con orientación profesional, además del débil liderazgo ejercido por quienes se encuentran en la dirección departamental, lo cual es una restricción compartida en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias de la Salud.

Otros factores que restringen la investigación en esta universidad se refieren a que su evaluación se encuentra supeditada a las exigencias externas sin considerar las particularidades locales, además, de la asignación homogénea de recursos internos para investigación sin tener en cuenta las distinciones disciplinarias, como ocurre en Ciencias Básicas e Ingeniería que requieren mayor cantidad de insumos y equipamiento. Esta área de conocimientos también identifica como limitaciones la falta de autonomía local para la gestión de la investigación, la inexistencia de un ecosistema de investigación sustentado por el posgrado y la alta rotación del profesorado con perfil de investigación.

En cuanto a la docencia en particular, las tres universidades disponen de una política que promueve su desarrollo a través de mecanismos orientados a su formación, innovación y evaluación. En las tres, la oferta formativa a cargo de los centros de apoyo a la docencia es amplia, genérica y voluntaria, lo que, por una parte, condiciona su cobertura, y por otra, no facilita su pertinencia a la realidad disciplinar, lo que es considerado un factor limitante. Sin embargo, en la primera y segunda universidad se imparte un diploma en docencia en educación superior que tiene carácter obligatorio, y que se espera habilite la docencia de acuerdo con el modelo educativo institucional. Ninguna posee mecanismos orientados a conocer la calidad de la docencia ni su impacto en el aprendizaje del estudiantado, la evaluación se limita a la satisfacción estudiantil y a la ejecución de dispositivos de ejecución y rendición de cuentas, lo cual también es considerado un factor que restringe su desarrollo.

En la segunda y tercera universidad, la formación en docencia es reconocida como factor que habilita su desarrollo. En la segunda universidad en particular, se reconoce como habilitadores los mecanismos de evaluación de la docencia, el marco institucional que orienta su desarrollo y el reconocimiento institucional a través de los premios de excelencia docente. En tanto, en la tercera universidad, además se reconoce como factores habilitantes otras iniciativas impulsadas por el centro de apoyo a la docencia como las asesorías focalizadas, el fomento al trabajo asociativo a través de comunidades de aprendizaje, el reconocimiento de las instancias para el desarrollo de la docencia en la evaluación académica y los fondos concursables para el mejoramiento e innovación docente. Estos últimos también son reconocidos como el único factor que habilita la docencia en la primera universidad, el cual en esta universidad se encuentra asociado a incentivos.

En las distintas áreas de conocimiento igualmente existen factores locales que habilitan el desarrollo de la docencia. En el área de Ciencias Sociales y Humanidades de la primera universidad, se identifican como tales los apoyos locales para abordar contingencias y las instancias colegiadas para la solución de problemas, al igual que en la tercera universidad donde se reconocen iniciativas locales para el fortalecimiento de la docencia, la colaboración entre pares y el liderazgo local. En tanto, en esta misma área en la segunda universidad no se reconocen factores locales que habiliten su desarrollo.

En el área de Ciencias Sociales y Humanidades de las tres universidades se reconoce como factores locales que restringen la docencia la inexistencia de soportes y orientaciones locales que apoyen la docencia disciplinar, lo que es coincidente, con indicar que la oferta formativa desde el nivel central es óptima pero no suficiente. En la segunda universidad también actúa

como limitación el ejercicio docente solitario restringido a la esfera privada. Mientras que en la tercera universidad se identifican como factores que restringen la docencia, la contratación de profesorado con perfil de investigación y el débil liderazgo local.

En el área de Ciencias de la Salud, tanto en la primera y segunda universidad, se reconoce la instalación de oficinas locales encargadas de velar por la formación y evaluación de la docencia disciplinar. En la segunda universidad en particular, la formación en docencia disciplinar constituye un requisito obligatorio para la calificación y promoción académica lo que igualmente es considerado un factor que habilita su desarrollo. En esta misma área en la primera universidad se identifica como un factor local limitante la existencia de una planta docente reducida para cubrir la formación de pregrado, lo que hace centrarse en la cobertura y no necesariamente en su calidad, aun cuando también se reconoce que el punto fuerte en esta área es la docencia. Mientras que en la segunda universidad se reconocen como factores que restringen su desarrollo la falta de claridad sobre los criterios de evaluación de la docencia y la falta de formación en docencia disciplinar lo que provoca desgaste y sobrecarga principalmente en el profesorado novel. En tanto en la tercera universidad, solo se identifica como factor limitante la rigidez de la docencia.

En Ciencias Básicas e Ingeniería solo en la tercera universidad se reconoce el liderazgo local como factor que habilita el desarrollo de la docencia. Al tiempo que actúan como limitaciones la falta de autonomía local para su desarrollo, el trabajo aislado de la docencia y la falta de tiempo para el desarrollo de iniciativas de docencia.

El papel de la reflexividad en la interacción entre la agencia y los factores contextuales que inciden en el desarrollo de la docencia y la investigación

La principal razón para utilizar la teoría de la reflexividad de Archer (2003, 2007, 2009, 2012) como lentes interpretativos en el análisis sobre cómo el profesorado organiza la docencia y la investigación en sus proyectos académicos fue profundizar en el papel que juegan las deliberaciones reflexivas como alternativa para explicar la variabilidad de respuestas del profesorado frente a las iniciativas impulsadas por sus universidades y sus espacios locales. Y de este modo, responder a la brecha de conocimientos surgida, por una parte, a partir de los estudios centrados en los aspectos pedagógicos o en los factores contextuales y su incidencia en el trabajo académico. Y, por otra parte, debido a los resultados de estudios que dan cuenta de las manifestaciones agenciales del profesorado en interacción con los factores contextuales, sin explorar sus deliberaciones subjetivas. En definitiva, la reflexividad es el eslabón perdido que permite comprender la interacción entre estructura, cultura y agencia.

La reflexividad se desarrolla de diferentes modos como propiedades relacionales que surgen de la interacción entre sus preocupaciones personales y los contextos sociales, pero no pueden reducirse a ninguno de los dos (Archer 2012). Por tanto, para su identificación se accedió primeramente a las preocupaciones fundamentales del profesorado en torno a su trabajo académico, para luego, analizar su interacción con los factores institucionales y socioculturales y sus poderes de habilitación y restricción sobre las acciones emprendidas por el profesorado para llevar a cabo sus proyectos académicos vitales.

Los resultados de este estudio coinciden con los informados por Brew (2017, 2018) en la identificación de los modos de reflexividad que utiliza el profesorado de universidades de Australia y de Reino Unido como respuesta a las políticas y estrategias institucionales en contextos intensivos de investigación. Sin embargo, va más allá del reconocimiento de estos modos, al utilizar en su integralidad el modelo de mediación reflexiva propuesto por Archer (2003, 2007, 2012) en el análisis de la docencia y la investigación como actividades inherentes del trabajo académico. Este estudio aborda el surgimiento de la reflexividad agencial en la interacción entre las preocupaciones fundamentales del profesorado y las influencias contextuales objetivas. Por tanto, se centra en el juego mutuo entre agencia y estructura. Lo anterior supera la mirada parcelada del ejercicio agencial, por un lado, y los poderes estructurales y culturales en contextos diversos por otro. Esto último se observa en estudios (Khan 2009; Zhuang 2021) que han reducido la reflexividad agencial a un conjunto de características conductuales, que tiene más de tipologías estáticas que de variabilidad y dinamismo.

El riesgo de no explicitar las preocupaciones fundamentales del profesorado puede llevar a una identificación sesgada de los modos de reflexividad. Lo anterior se evidencia en el análisis de Brew (2008a, 2018b) al sostener que las políticas e iniciativas de docencia podrían representar mayores desafíos para el profesorado que demuestra reflexividad autónoma si les quita tiempo para la investigación. La veracidad de esta interpretación dependerá si las preocupaciones fundamentales del profesorado reflexivo autónomo están puestas o no en la investigación. De igual modo, Brew sostiene que el profesorado meta-reflexivo podría contribuir mayormente en la implementación de políticas debido a su orientación hacia un funcionamiento fluido y equitativo de la comunidad en su conjunto. Lo anterior, también es cuestionable si se considera que quienes comparten el modo meta-reflexivo entran en tensión con el contexto gerencialista y centrado en la rendición de cuentas debido a su actuación idealista sustentada en valores.

A partir de las preocupaciones fundamentales en torno al trabajo académico del profesorado y su interacción con las condicionantes institucionales y locales, se identificaron dos modos de reflexividad en el profesorado participante de este estudio: La reflexividad autónoma, compartida por 22 profesores y la meta-reflexividad compartida por 18 de ellos.

En este estudio se identificaron dos modos de reflexividad: autónomo y meta-reflexivo. Lo anterior fue posible al analizar las preocupaciones fundamentales del profesorado en torno a la docencia y la investigación. En el análisis de la interacción entre contexto y preocupaciones fundamentales surgieron estos dos modos de reflexividad como dominantes en el ejercicio agencial del profesorado, lo que contrasta con los resultados de estudios previos (Zhuang 2021; Hinostroza-Paredes 2021) que identifican el predominio de la reflexividad comunicativa en la agencia académica.

El profesorado que comparte el modo reflexivo autónomo ensambla sus preocupaciones secundarias con su preocupación fundamental, de modo que éstas no entren en conflicto o tensión impidiendo el éxito de sus proyectos vitales. Por tanto, los reflexivos autónomos tienen a no reconocer tensiones en el desarrollo de su docencia y su investigación, aunque estas se desarrollen la mayoría de las veces por separado o sin una articulación concertada, ya que a

través del ensamblaje subordinado lo que buscan es evitar las interferencias en la consecución de las preocupaciones fundamentales y sus proyectos académicos.

Más de la mitad del profesorado (14 de 22) que comparten el modo reflexivo autónomo identifica la investigación como su preocupación fundamental ensamblando de manera subordinada la docencia, lo que provoca que esta actividad sea vista como una actividad ineludible pero secundaria, que debe realizarse como parte del trabajo académico. Además, el ensamblaje subordinado facilita su desarrollo satisfactorio. La variabilidad de quienes comparten este modo de reflexividad y la investigación como preocupación fundamental, se evidencia en una profesora de la universidad B, que, si bien ensambla la docencia a la investigación, reconoce limitaciones personales para llevarla a cabo, por tanto, adiciona a su configuración de preocupaciones a la gestión directiva, actividad que le ha permitido prescindir de la docencia.

Entre quienes comparten el modo reflexivo autónomo, también hay quienes reconocen como preocupación fundamental la gestión académica, todos ellos pertenecientes a la primera universidad, han ejercido cargos directivos al interior de sus facultades y unidades académicas, e incluso cargos de alta dirección a nivel central. El ensamblaje de esta preocupación con las secundarias ha estado influido por la disposición institucional acerca del carácter obligatorio de la docencia y opcional de la investigación, por tanto, dos de ellos han llevado la gestión directiva acoplada a la docencia, mientras que el tercero, lo ha hecho incluyendo también la investigación como un imperativo departamental.

En tanto, dentro de la variabilidad presente entre quienes comparten este modo de reflexividad, también hay quienes han definido a la docencia y la investigación como su preocupación fundamental, en tres de ellos en la tercera universidad es posible observar que la investigación es ensamblada en orden jerárquico a la docencia permitiendo su mejoramiento. En tanto, para una de las profesoras de la segunda universidad la investigación informa su docencia. Por último, una profesora de la tercera universidad que comparte este modo reflexivo identifica la docencia como su preocupación fundamental la cual ha ensamblado a la gestión directiva de su unidad académica y facultad durante toda su trayectoria académica.

En definitiva, el ensamblaje subordinado de preocupaciones busca asegurar, aunque no de manera infalible, el éxito de los proyectos académicos vitales que emprende el profesorado reflexivo autónomo.

Por su parte, el profesorado que comparte el modo meta-reflexivo, busca la integración de sus preocupaciones plurales de forma orgánica, sin orden jerárquico, teniendo a la base una racionalidad valórica. A diferencia del modo reflexivo autónomo que resuelve la integración por medio del ensamblaje subordinado. La integración orgánica podría resultar difícil de lograr y sostener, ya sea, porque las preocupaciones no se integran entre sí o se desalinean, lo que requiere un refuerzo mutuo constante como fue observado en este estudio.

Más de la mitad del profesorado (14 de 18) que comparte este modo de reflexividad, reconoce como preocupaciones fundamentales la docencia y la investigación como preocupaciones plurales, aun cuando no todos las desarrollen de manera integrada. Tres profesoras que

pertenecen al área de Ciencias de la Salud de la primera universidad reconocen ambas actividades como preocupaciones fundamentales, en un espacio donde la docencia de pregrado se asume como un imperativo y la investigación como una actividad voluntaria. Ellas han desafiado el contexto local entrando en tensión con éste, a través del desarrollo de la investigación en docencia como una forma de profesionalizar su enseñanza. De igual modo, un profesor de Ciencias Básicas e Ingeniería, donde al interior de su facultad existe una marcada división del trabajo entre quienes investigan y quienes hacen docencia, cuestiona la organización interna, desarrollando investigación sobre la docencia disciplinar. Otra profesora de Ciencias Sociales y Humanidades, incardinada a un instituto de investigación intensiva desarrolla el vínculo docencia e investigación en el nivel de posgrado, transformando en cursos sus investigaciones y luego plasmando en investigaciones las reflexiones surgidas en sus cursos. Todos ellos cuestionan el contexto para llevar a cabo sus preocupaciones fundamentales. Todos despliegan distintos niveles de esfuerzo para mantener la integración de sus preocupaciones fundamentales.

Por su parte, el profesorado de la segunda universidad que identifica como preocupaciones plurales la docencia y la investigación, ha internalizado el imperativo institucional respecto a que el profesorado enseña lo que investiga como un ideal que inspira su trabajo académico, pertenecen a las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias de la Salud. Los primeros, desarrollan una investigación que informa la docencia lo que permite su actualización permanente, con mayor dificultad en pregrado y de forma más armónica en posgrado. Mientras que aquellas que pertenecen al área de Ciencias de la Salud, pero a escuelas diferentes, hacen esfuerzos constantes para fomentar la integración entre ambas actividades en contextos locales donde la división del trabajo separa a quienes desarrollan mayoritariamente docencia de quienes hacen investigación.

El profesorado de la tercera universidad que identifica ambas actividades como preocupaciones fundamentales, pertenece a la planta adjunta de las tres áreas de conocimientos y planta permanente opción docencia de Ciencias Sociales y Humanidades. Todos desarrollan investigación en docencia, la que han comenzado a realizar tardíamente como una forma de profesionalizar su enseñanza, por tanto, han debido desarrollar competencias investigativas para la superación de las brechas iniciales y al mismo tiempo sortear las limitaciones estructurales provenientes de las plantas a las que pertenecen.

De igual modo dos profesores del área de Ciencias Básicas e Ingeniería de la tercera universidad reconocen la docencia como su preocupación fundamental, teniendo una mirada crítica respecto al énfasis de la investigación en el contexto gerencialista actual. En uno de ellos la docencia es integrada a otra preocupación fundamental fuera del ámbito académico que se refiere a una vocación teológica.

La variabilidad entre las preocupaciones fundamentales también es constatada en un profesor de Ciencias Sociales y Humanidades de esta universidad que reconoce como preocupación fundamental la investigación la que desarrolla comprometida con el contexto histórico y social más amplio.

En definitiva, existen dos aspectos centrales que deberían tenerse en cuenta a la hora de analizar la configuración de preocupaciones. El primero es que su identificación, no permite acceder ipso facto al modo de reflexividad que utiliza el agente. De hecho, en ambos modos de reflexividad es posible reconocer preocupaciones coincidentes, por tanto, la clave se encuentra en la interacción con el contexto, es ahí donde surge el modo de reflexividad utilizado por el profesorado. Y el segundo, es que cada modo de reflexividad responde a una forma particular de organización de las preocupaciones, ensamblaje subordinado en el modo reflexivo autónomo e integración de preocupaciones plurales en el modo meta-reflexivo.

Para que las condicionantes sociales ejerzan sus poderes causales de habilitación y restricción, dichos poderes tienen que ser activados por los agentes y esto requiere, en primer lugar, la existencia de proyectos académicos vitales. En segundo lugar, sólo si existe una relación de congruencia o incongruencia entre las propiedades sociales y el proyecto, éste activará las primeras. Cuando prevalece la congruencia, se da la habilitación, y cuando existe incongruencia, se manifiesta una restricción. En tercer lugar, los sujetos responden a estas influencias utilizando sus propios poderes personales para deliberar reflexivamente, siempre bajo sus propias descripciones, sobre cómo actuar en tales situaciones (Archer 2012). Tanto el profesorado que comparte la reflexividad autónoma como quienes comparten la meta-reflexividad reconocen habilitaciones y restricciones del contexto que inciden en sus actividades de docencia e investigación como proyectos académicos vitales sustentados por sus preocupaciones fundamentales. Sin embargo, la respuesta o evaluación reflexiva que hacen de estos poderes causales varía entre ellos.

El profesorado que comparte la reflexividad autónoma activa las habilitaciones del contexto institucional o local cuando existe congruencia y alineamiento con sus proyectos vitales y esquiva las restricciones del contexto cuando estos no se encuentran alineados, buscando cursos de acción alternativos que les permita de igual modo la consecución de sus fines. Lo anterior, se observa en las tres universidades cuyos contextos orientados a la investigación habilitan las agendas de investigación de los reflexivos autónomos que reconocen esta actividad como su preocupación fundamental, permitiéndoles gozar de mayor reconocimiento, prestigio y recompensas, al igual que un avance más expedito en su carrera académica, dado la mayor ponderación de la investigación en la calificación académica, esto les ha permitido la obtención de mejores jerarquías en menos tiempo en relación con el profesorado meta-reflexivo.

Por su parte, profesorado reflexivos autónomos que reconocen la gestión como su preocupación fundamental ha aprovechado el marco normativo amplio y la opcionalidad de la investigación de la primera universidad para llevar a cabo sus fines, ejerciendo permanente cargos de alta dirección, lo que les ha permitido el ejercicio de una agencia fuerte con influencia en la toma de decisiones estratégicas sobre el trabajo académico.

En el caso del profesorado meta-reflexivo sus preocupaciones fundamentales entran en tensión o incongruencia con el contexto activando restricciones. Es el caso, de aquellos que teniendo como preocupación fundamental la investigación entran en tensión con los resultados y productos esperados de la investigación en contextos gerencialistas de alta competitividad. O aquellos que desarrollan investigación en docencia respaldada por el contexto institucional

orientado a la investigación pero que entran en conflicto con contextos locales centrados en la docencia de pregrado como es el caso del área de Ciencias de la Salud en la segunda y tercera universidad. O de aquellos que igualmente realizan investigación en docencia en contextos locales altamente segregados por la división del trabajo entre quienes hacen investigación y quienes hacen docencia como es el caso del área de Ciencias Básicas e Ingeniería.

El profesorado reflexivo autónomo despliega una actuación estratégica que busca el dominio de la contingencia para llevar adelante sus proyectos vitales, aun cuando estas actuaciones son falibles y limitadas. Este actuar estratégico busca potenciar las habilitaciones y esquivar las restricciones. Este es el caso del profesorado que despliega su agenda de investigación en contextos institucionales y locales favorables a estas y eluden las restricciones contextuales (siempre que puedan) como la formación en docencia cuando esta voluntaria o el desarrollo de labores adicionales, como la gestión o la vinculación con el medio, que lo distraigan de sus actividades investigativas. En cambio, el profesorado meta reflexivo entra en conflicto con el contexto dado su actuación basada en ideales, activando restricciones, como ocurre con quienes realizan investigación o investigación en docencia en contextos locales caracterizados por la tradición docente, como es el caso de Ciencias de la Salud en la primera universidad.

Las incongruencias entre contextos institucional y local son aprovechadas estratégicamente por los reflexivos autónomos para la consecución de sus proyectos vitales, como se observó en aquel profesorado que para llevar a cabo sus proyectos de investigación en contexto institucional orientado a la investigación pero en espacios locales con tradición docente, aprovechó las habilitaciones institucionales como la postulación a fondos internos para resguardar el tiempo requerido para llevarlo a cabo. O el profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades de la primera universidad que al ver que los resultados de investigación no consideraban los productos de su disciplina se reunieron para influir colectivamente en su incorporación dando paso a la manifestación de una agencia colectiva relacional. En cambio, para el profesorado meta-reflexivo la lucha por sus sueños e ideales los lleva al choque como aquellos centrados en la docencia en contextos institucionales y locales orientados a la investigación.

La actuación estratégica del profesorado reflexivo autónomo también permite observar la planificación de su carrera académica definiendo con precisión hasta dónde quieren llegar. Esto le permite prever restricciones y activar habilitaciones para seguir una movilidad ascendente, lo cual se observó en quienes han proyectado su trayectoria académica buscando autonomía y control. Por su parte, el profesorado meta-reflexivo movido por sus ideales, presenta una movilidad lateral en busca de la integración de sus preocupaciones plurales (donde todas tienen el mismo orden de importancia). Por ello, tienden a presentar trayectorias académicas que a simple vista pueden ser consideradas rezagadas o fluctuantes pero que responden a la persecución de sus “sueños” diversos. Lo anterior se pudo constatar en quienes presentan inquietudes fuera del ámbito académico y que desean desarrollar en paralelo o a través de cambios de rumbos.

La actuación idealista del profesorado meta-reflexivo lo lleva permanentemente a la confrontación con los contextos institucionales y locales, mostrando una actitud crítica, de

descontento o insatisfacción, que los mueve a buscar cambios, aunque estos se concreten tardíamente. En cambio, la actuación estratégica del profesorado reflexivo autónomo orientado a la acción, busca acomodar el contexto para alcanzar sus propósitos buscando trabajar sin restricciones.

Las manifestaciones de agencia profesional en el desarrollo de la docencia y la investigación

A partir de las deliberaciones reflexivas, el profesorado lleva a cabo sus proyectos académicos de docencia y de investigación, a través de distintas manifestaciones agenciales. Es por ello que para complementar la teoría se la reflexividad propuesta por Margaret Archer (2003, 2007, 2012) se optó por abordar las distintas manifestaciones de agencia académica a través del enfoque sociocrítico centrado en el sujeto (Eteläpelto et al. 2013, 2017; Hokka et al. 2012; Hokka y Vahasantanen 2014; Collin et al. 2015; Clavert et al. 2015; Leibowitz et al. 2015; Oolbekkink-Marchand et al. 2017; Vähäsantanen et al. 2015, 2019, 2020; Brew 2018a, 2018b; Kusters et al. 2023; Hinostroza 2021; Annala et al. 2023).

Entender la agencia académica como algo que las personas hacen en sus trabajos, y que se manifiesta entre los actores y sus entornos, permite reconocer que la agencia académica, se elabora a través de tres dimensiones; la influencia en el trabajo, el desarrollo de las prácticas laborales y la negociación de la identidad profesional (entendida como la comprensión que los académicos tienen de sí mismos como profesionales y que implica valores, intereses, objetivos y construcción de carrera a largo plazo) (Vähäsantanen et al. 2019; Vähäsantanen et al. 2020).

El profesorado de las tres universidades a partir de sus deliberaciones reflexivas en torno a las habilitaciones y restricciones contextuales ha ejercido distintas manifestaciones de agencia para llevar a cabo sus proyectos académicos vitales en el transcurso de sus trayectorias académicas.

El profesorado reflexivo autónomo de las tres universidades que reconoce como preocupación fundamental la investigación, ejerce una agencia fuerte cuando logra llevar a cabo su agenda de investigación avalada por las condiciones institucionales y locales proclives a su desarrollo autónomo y sin restricciones. En tanto, este mismo profesorado ejerce una agencia mantenible en el desarrollo de la docencia como actividad secundaria, cuando conserva su identidad docente, pero está dispuesto a desempeñar tareas exigidas por el contexto para no entrar en tensión con éste, lo que pudo ser observado en quienes realizan formación en docencia dado su carácter obligatorio, aun cuando no lo internalicen en su práctica docente. De igual modo, en este mismo profesorado, no se observó el ejercicio de una agencia débil en docencia, lo que podría explicarse porque esta actividad es desarrollada de forma satisfactoria resguardando que no entre en conflicto con la investigación, lo que es facilitado por las disposiciones institucionales amplias y la inexistencia de exigencias locales que restrinjan su desarrollo.

Fue posible identificar que el profesorado reflexivo autónomo del área de Ciencias Sociales y Humanidades de la primera universidad ha ejercido una agencia corporativa que les ha permitido articular intereses compartidos y ejercer influencia en la toma de decisiones respecto al reconocimiento de otros productos de investigación como el libro ampliando, de este modo, los márgenes establecidos por los *papers*. Este hallazgo contrasta con los resultados de otros

estudios (Vähäsantanen et al. 2020; Kusters et al. 2023) que informan que el profesorado presentó menos sentido de agencia académica a nivel departamental que a nivel individual dado la influencia sustantiva sobre sus propias prácticas. Por tanto, es posible concluir que el área de conocimiento en interacción con la reflexividad influye en la manifestación agencial del profesorado. Lo que es ratificado dada la variabilidad de manifestaciones agenciales en las distintas áreas de conocimiento abordadas.

Por su parte, el profesorado reflexivo autónomo perteneciente a la misma universidad, que reconoce la gestión como su preocupación fundamental, ejerce una agencia fuerte con capacidad para influir en las decisiones estratégicas en torno al trabajo académico, y prescindir de la investigación dado su carácter voluntario. Lo anterior es coincidente con los resultados de otros estudios (Vähäsantanen et al. 2020; Kusters et al. 2023) que informan la importancia de la posición académica en el ejercicio agencial debido al grado de influencia.

Para el profesorado meta-reflexivo que identifica la docencia y la investigación como preocupaciones fundamentales plurales, se observan distintas manifestaciones de agencia. En la primera universidad, el profesorado de Ciencias de la Salud y Ciencias Básicas e Ingeniería ejerce una agencia transformadora que desafía el contexto local basado en la formación docente de pregrado, por un lado, y en la división del trabajo por otro, al cuestionar o problematizar las prácticas docentes tradicionales y proponer cambios para la incorporación de la investigación como forma para profesionalizar la docencia. Al mismo tiempo que, el desarrollo incipiente de la investigación da paso a una manifestación de agencia progresiva que se basa en un compromiso activo con el cambio.

En la segunda universidad, con un marco institucional amplio y normas complementarias definidas colegiadamente con pertinencia disciplinar, el profesorado meta-reflexivo que identifica la docencia y la investigación como preocupaciones fundamentales plurales, manifiesta distintos tipos de agencia. En Ciencias Sociales y Humanidades, se manifiesta una agencia fuerte donde la investigación informa la docencia, principalmente en posgrado. Mientras que, en Ciencias de la Salud, en un contexto de división del trabajo, la agencia fuerte permite mantener los esfuerzos para fortalecer el vínculo entre docencia e investigación y la agencia progresiva permite un compromiso activo e innovador para impulsar cambios.

En la tercera universidad, con un marco de gestión centralizado y débil autonomía de las facultades, el profesorado que reconoce la docencia y la investigación como preocupaciones fundamentales ejerce una agencia académica fuerte donde la investigación en docencia permite profesionalizar la enseñanza e incidir en el mejoramiento de las prácticas locales, habilitado por las estrategias institucionales que fomentan el vínculo entre ambas actividades. Previo al despliegue de estas iniciativas, la agencia de este grupo de profesores/as era fuerte y transformadora en docencia y débil en investigación, coincidente con la división del trabajo en el contexto local y en tensión con el contexto institucional orientado a la investigación.

Las comunidades de aprendizaje como iniciativa institucional que fomenta la investigación en docencia han propiciado la manifestación de agencia colectiva relacional surgida del alineamiento colectivo de pensamientos y acciones personales para interpretar los problemas

de la práctica docente, trabajando en conjunto para lograr los objetivos compartidos que permitan su mejoramiento e innovación.

En esta misma universidad, el profesorado meta-reflexivo que reconoce la docencia como una de sus preocupaciones fundamentales, ejerce una agencia docente fuerte motivada por el ideal de la docencia con compromiso y movilidad social, y una agencia reservada en investigación que entra en conflicto con los dispositivos gerencialistas utilizados para su reconocimiento y medición.

Bajo el mismo contexto institucional, el profesorado meta-reflexivo que reconoce la investigación como una de sus preocupaciones fundamentales, ejerce una agencia fuerte motivado por el ideal de una investigación con compromiso social que entra en incongruencia con los dispositivos gerencialistas basados en la competencia.

En definitiva, los resultados de este estudio informan, que las tensiones entre la docencia y la investigación se han intensificado a partir de factores estructurales como el aumento de las presiones por mayor investigación y rendición de cuentas. Estas influencias contextuales afectan de forma diferenciada a las tres universidades, dada sus condiciones de base derivadas de la alta estratificación y segmentación del sistema universitario chileno. Las tres universidades han respondido a la demanda por mayor investigación a través del desarrollo por separado de la docencia y la investigación, lo cual ha favorecido a la investigación desplazando a un segundo plano a la docencia.

Las tres universidades a nivel institucional han priorizado a la investigación, pese a las limitaciones contextuales, que las afectan de manera diferenciada, como la composición del cuerpo académico, la falta de financiamiento y la larga tradición docente de las universidades chilenas. Existe la creencia generalizada sobre el vínculo entre la docencia y la investigación como una relación inseparable. Sobre todo, en una de las universidades que declara en su marco institucional que el profesorado enseña lo que investiga buscando asimilarse a la universidad de investigación estadounidense. Sin embargo, ninguna de las tres universidades, tiene una política sistemática ni mecanismos institucionales que permitan llevarlo a la práctica. Salvo, una estrategia de alcance limitado, impulsada por una de ellas, creada para aumentar sus índices de investigación, y que, pese a sus resultados exitosos, ha limitado su continuidad por falta de financiamiento.

Esta estrategia institucional orientada al fortalecimiento del vínculo agrupa un conjunto de iniciativas que buscan generar investigación en docencia, a través del trabajo de comunidades de aprendizaje, fondos concursables, formación en investigación en docencia y suscripción de convenios de desempeño para realizar este tipo de investigaciones, con la generación de publicaciones como productos evaluables. Estas iniciativas permitieron fortalecer la agencia académica del profesorado, al tiempo, que propiciaron el surgimiento de otras manifestaciones de ejercicio agencial como la agencia progresiva, transformadora y colectiva relacional. Todo lo cual, ha fortalecido la docencia incluyendo la investigación como herramienta que ha facilitado su profesionalización. Si hace más de cincuenta años la profesionalización del trabajo académico culminó en la universidad de investigación norteamericana convirtiendo al profesorado en un investigador experto e independiente. En la actualidad estas iniciativas tienen

el potencial de profesionalizar la docencia, teniendo como punto de intersección el aprendizaje del estudiantado cada vez más diverso.

Las tres universidades, presentan distintas características en su organización interna, sin embargo, como se señaló anteriormente, en las tres se presenta una *hipervalorización* de la investigación por sobre la docencia, sustentada en el modelo de universidad de investigación estadounidense al que aspiran. Lo anterior es aprovechado por el profesorado reflexivo autónomo que comparte esa preocupación fundamental para llevar a cabo sus proyectos académicos vitales fortaleciendo su sentido de agencia, lo que le ha permitido un mejor posicionamiento y mayor reconocimiento y prestigio. En cambio, el profesorado meta-reflexivo con intereses variados, que van más allá de lo académico, entra en conflicto con el contexto orientado a la investigación, incluso si una de sus preocupaciones fundamentales fuese esta misma dado su motivación idealista basada en valores.

Por su parte, los factores socioculturales provenientes de los espacios locales (facultad, departamento o escuela) habilitan o restringen las posibilidades de desarrollo del vínculo entre la docencia y la investigación. Los resultados de este estudio informan que esta influencia varía dependiendo si la cultura organizacional local está basada en la colegialidad o en la competencia, o, si el énfasis está puesto en la formación profesional o disciplinar. Esto pone de relieve que el vínculo entre ambas actividades se sostiene en el poder de la reflexividad dando paso a las diferentes posibilidades de manifestación agencial

El nivel de congruencia entre los lineamientos centrales y las prácticas locales, influyen en el desarrollo potencial o real del vínculo. Sin embargo, lo anterior está mediado por las deliberaciones reflexivas del profesorado en su ejercicio agencial. Los reflexivos autónomos aprovechan las incongruencias entre el contexto institucional y local para llevar a cabo sus proyectos académicos vitales a través de su actuación estratégica. En cambio, el profesorado meta-reflexivo confrontará las incongruencias. Un hallazgo de este estudio es que esta confrontación lleva al profesorado meta-reflexivo a ejercer una agencia transformadora que desafía las prácticas académicas tradicionales permitiendo romper las formas tradicionales de hacer docencia e investigación. Este hallazgo confronta los resultados informados por Archer cuando indica que quienes comparten el modo meta-reflexivo podrían tender a una inmovilidad dada su actitud de autocrítica y de crítica contextual.

El profesorado organiza la docencia y la investigación de acuerdo con sus modos de reflexividad, los que surgen de sus preocupaciones fundamentales en interacción con las limitaciones y habilitaciones contextuales. El profesorado meta-reflexivo, tiende a ubicar la docencia y la investigación en el mismo nivel de prioridad como parte de sus preocupaciones plurales, a la vez que, reconoce que las políticas institucionales tensionan las posibilidades de vinculación entre ambas actividades. En tanto, el profesorado reflexivo autónomo, aun cuando reconoce las tensiones entre la docencia y la investigación derivadas de las condiciones contextuales, tiende a eludirlas, al tiempo que, activa las habilitaciones contextuales que le permitan sacar adelante sus proyectos académicos vitales.

En cuanto a los estudios previos que han abordado la reflexividad agencial, se pudo constatar una omisión respecto a su surgimiento. Lo cual podría implicar dos riesgos: El primero estaría

en asociar los modos de reflexividad únicamente a las percepciones o actuaciones que realizan los agentes sin detenerse en el reconocimiento de sus preocupaciones fundamentales. El segundo implicaría la interpretación fragmentada de las deliberaciones reflexivas sin considerar su interacción con las habilitaciones y restricciones contextuales. Todo lo anterior podría llevar a reducir la reflexividad agencial a la tipificación meramente conductual, y, por ende, a su identificación sesgada.

Para finalizar, se enuncian los aportes de este estudio desde la perspectiva de la reflexividad agencial.

Aportaciones teóricas

Este estudio es uno de los primeros que se realiza en Chile sobre el vínculo entre la docencia y la investigación desde una perspectiva agencial reflexiva como respuesta a las habilitaciones y restricciones contextuales. Lo anterior, fue posible utilizando como referentes teóricos la teoría social realista de Margaret Archer (2003, 2007, 2012) y el enfoque sociocultural centrado en el sujeto (Hökkä et al. 2012; Hökkä y Vähäsantanen 2014 Vähäsantanen et al. 2019, 2020; Vähäsantanen y Eteläpelto 2015; Eteläpelto et al. 2013). Mientras la primera teoría permitió el análisis de la mediación reflexiva en el juego mutuo entre agencia académica y contexto universitario y disciplinar. El segundo enfoque permitió analizar las distintas manifestaciones agenciales que surgen de acuerdo con los modos de reflexividad identificados.

Estudios previos (Brew 2017, 2018; Khan 2009; Zhuang 2021) han abordado la perspectiva de Archer de manera limitada, centrándose en la identificación de los modos de reflexividad o en el análisis por separado de la agencia y las condicionantes contextuales. Este estudio en particular avanza al incorporar el modelo de mediación reflexiva propuesto por Archer como base para el análisis. Para ello, aborda el surgimiento de la reflexividad agencial en la interacción entre las preocupaciones fundamentales del profesorado y las influencias contextuales objetivas. De igual modo, la incorporación del enfoque sociocultural centrado en el sujeto permitió complementar la teoría de Archer en el análisis de las distintas manifestaciones agenciales que ejerce el profesorado cuando lleva a cabo sus actividades de docencia e investigación en un contexto de creciente gerencialismo en educación superior.

De igual modo la perspectiva agencial reflexiva utilizada en este estudio, buscó superar el reduccionismo presente en estudios previos centrados únicamente en el vínculo entre la docencia y la investigación desde la perspectiva pedagógica (Feldman 1987; Hattie y March 1996; Braxton y Hargens 1996; Griffiths 2004; Brew 2003, 2006; Healey 2005; Hughes 2005; Robertson y Bond 2005; Halse et al. 2007; Karagiannis 2009; Jenkins et al. 2003; Galbraith y Merrill 2012; Horta et al. 2012), al igual que aquellos orientados a determinar los factores que inciden en la relación entre ambas actividades desde una perspectiva determinista (Bak y Kim 2015; Brew et al. 2018; Brew y Mantai 2017; Farcas et al. 2017; Geschwind y Broström 2015; Huang 2018; Leisyte et al. 2009; Taylor 2007).

Aportaciones prácticas

Pese a la vigencia del vínculo entre la docencia y la investigación, al momento de esta investigación, no existían en las universidades estudiadas iniciativas que contribuyeran de forma sistemática a su fomento. A excepción de una experiencia acotada que, pese a sus resultados exitosos, fue discontinuada por falta de financiamiento. Lo anterior es consistente con la contradicción que actualmente enfrentan las universidades a nivel global, donde al nivel discursivo existe una firme defensa del vínculo entre la docencia y la investigación mientras que, en la práctica, la investigación se posiciona como la actividad central del trabajo académico.

En consecuencia, el nexo entre estas actividades, aun cuando es anhelado, no ha sido impulsado institucionalmente. Frente a la ausencia de medidas concretas, su expresión se ha sostenido en el ejercicio agencial reflexivo del profesorado movido por la consecución de sus preocupaciones fundamentales que interactúan con las habilitaciones y restricciones contextuales. Por tanto, si las universidades aspiran a la articulación entre estas actividades, deberían proporcionar el soporte institucional necesario para que ello ocurra.

En Chile las universidades poseen una larga tradición docente que desde hace un par de décadas se ha visto tensionada por el aumento de las presiones por mayor investigación y rendición de cuentas. Frente a estas medidas, las universidades han optado por el desarrollo separado de la docencia y de la investigación. Esta respuesta institucional ha favorecido a la investigación, permitiéndole gozar de mayor prestigio y reputación. Esto ha traído como consecuencia un sistema desigual de incentivos y la división del trabajo a través de la incorporación de nuevos perfiles y plantas académicas.

Los resultados de este estudio proporcionan algunas pistas que podrían contribuir a fomentar el vínculo entre la docencia y la investigación, ubicando en el centro el ejercicio agencial reflexivo del profesorado. Lo anterior implica definir una política institucional que facilite que el profesorado ejerza, desarrolle y fortalezca su agencia individual y colectiva, a medida que avanza de manera flexible en sus trayectorias académicas. A su vez, esta política debería permitir alinear las preocupaciones del profesorado con los propósitos institucionales. Para llevar a cabo lo anterior se requiere de una estrategia que articule al menos tres ámbitos de acción: formación, desarrollo y evaluación académica.

El ámbito de la formación debería contemplar iniciativas que aborden las brechas existentes en las habilidades investigativas del profesorado, dado que su desarrollo dispar perpetúa la segregación del cuerpo académico, debilitando el sentido de agencia en quienes no poseen formación previa. A su vez, esta formación debería habilitar al profesorado para que lleve a cabo investigaciones en docencia o *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL en su sigla en inglés) como instancia de fortalecimiento del vínculo. Lo que favorecería, a su vez, la profesionalización de la docencia. Su realización debería considerar un itinerario progresivo partiendo por la reflexión sobre las creencias y concepciones que limitan su puesta en práctica hasta el desarrollo de las habilidades requeridas para llevar a cabo este tipo de investigación.

Es importante tener en cuenta que la respuesta del profesorado a las instancias de formación es variable y depende de sus modos de reflexividad de acuerdo con sus preocupaciones fundamentales. Lo que igualmente se encuentra matizado por el género, la etapa en la que se encuentran y las distinciones disciplinares. Por tanto, las instancias de formación deben evitar imponer cambios que generen resistencias. Por el contrario, deben ser espacios diversos y flexibles que busquen fortalecer el sentido de agencia potenciando las habilitaciones y reduciendo las limitaciones contextuales.

En el ámbito del desarrollo de la investigación en docencia, estas iniciativas deberían fortalecer el sentido de agencia individual y colectiva. Para lo cual, se debe disponer de soportes institucionales como el acompañamiento especializado, la colaboración entre pares y el fomento de redes académicas. Además, se debe disponer de un sistema de incentivos justo y equitativo, que no se reduzca únicamente a lo monetario, sino que esté articulado al reconocimiento, evaluación y promoción académica.

El último ámbito de esta estrategia implica que todas las instancias de formación y desarrollo sean reconocidas en la evaluación y promoción académica y ponderadas en el mismo nivel que la investigación disciplinar. Esto permitiría dar garantías institucionales respecto al reconocimiento y valoración del desarrollo articulado entre la docencia y la investigación.

Por su parte, una estrategia institucional centrada en el fomento del vínculo entre la docencia y la investigación deberá propiciar el surgimiento de distintas manifestaciones agenciales a través de las cuales se expresan las deliberaciones reflexivas del profesorado. Por ejemplo, el surgimiento de la agencia progresiva a través del alineamiento entre las preocupaciones fundamentales del cuerpo académico y los propósitos institucionales. O una agencia transformadora en el desarrollo de nuevas prácticas a partir de los resultados de la investigación en docencia. Al igual que, una agencia fuerte a través de la profesionalización de la docencia o una agencia colectiva en el trabajo académico colaborativo entre pares.

Por último, este estudio aborda de manera incipiente la reflexividad agencial del profesorado universitario chileno en el desarrollo de sus actividades de docencia e investigación en interacción con las condiciones contextuales. En ese sentido, es novedoso, pero limitado, se requiere de mayor estudio sobre la agencia reflexiva del cuerpo académico, que ahonde en su variabilidad y particularidad. Por ello, como propuesta para futuras agendas de investigación sería interesante abordar el estudio de la agencia reflexiva de las académicas chilenas, al igual que del profesorado de tiempo parcial. Este constituye el grupo mayoritario del sistema universitario del país y navega entre condiciones de inestabilidad y precariedad laboral mientras lleva a cabo su trabajo académico. De igual modo, sería sugerente indagar en los cambios en la reflexividad agencial del profesorado mientras avanza en sus trayectorias académicas. Todo lo anterior en interacción con las condicionantes contextuales provenientes del sistema de educación superior chileno en perspectiva comparada.

Bibliografía

- Adams, Charmayne R., Casey A. Barrio Minton, Jennifer Hightower y Ashley J. Blount. 2022. "A Systematic Approach to Multiple Case Study Design in Professional Counseling and Counselor Education." *Journal of Counselor Preparation and Supervision* 15(2):1-26.
- Altbach, Philip G. 1998. *Comparative Higher Education: Knowledge, the University, and Development*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.
- Annala, J., J. Lindén, M. Mäkinen y J. Henriksson. 2023. "Understanding Academic Agency in Curriculum Change in Higher Education." *Teaching in Higher Education* 28(6):1310–1327.
- Annala, J., M. Mäkinen, J. Lindén y J. Henriksson. 2022. "Change and Stability in Academic Agency in Higher Education Curriculum Reform." *Journal of Curriculum Studies* 54(1):53-69.
- Archer, Margaret S. 2003. *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, Margaret S. 2007. *Making Our Way through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, Margaret S. 2009. *Teoría Social Realista: El Enfoque Morfogenético*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Archer, Margaret S. 2012. *The Reflexive Imperative in Late Modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bak, Hee-Je y Do Han Kim. 2015. "Too Much Emphasis on Research? An Empirical Examination of the Relationship between Research and Teaching in Multitasking Environments." *Research in Higher Education* 56(8):843–860.
- Balbachesky, Elizabeth. 2015. "The Latin American University Model and the Challenges Posed by the Reforms: Perspectives from the Academics." En C. William y T. Ulrich (eds), *The Relevance of Academic Work in Comparative Perspective*, Pp. 239-252. Cham: Springer International Publishing.
- Bazeley, Pat. 2010. "Conceptualising Research Performance." *Studies in Higher Education* 35(8):889–903.
- Bernasconi, Andrés. 2008. "La Profesionalización de la Academia en Chile." *Calidad en la Educación* (28):15-27.
- Bernasconi, Andrés. 2010. "La Apoteosis del Investigador y la Institucionalización de la Profesión Académica." *Estudios Sobre Educación* 19:139-163.

- Bernasconi, Andrés, Paulina Berríos, Pamela Guzmán, Daniela Véliz y Sergio Celis. 2021. “La Profesión Académica en Chile: Perspectivas desde una Encuesta Internacional.” *Calidad en la Educación* (54):46-72.
- Bernasconi, Andrés y Fernando Rojas. 2003. *Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Berríos, Paulina. 2008. “Carrera Académica: Análisis Empírico de su Estructura y Organización en Chile.” *Calidad en la Educación* (29):36–62.
- Berríos, Paulina. 2008. “Normas y Percepciones sobre Carrera Académica en Chile.” *Calidad en la Educación* (28):40-52.
- Berríos, Paulina. 2015. “La Profesión Académica en Chile: Crecimiento y Profesionalización.” En A. Bernasconi (ed.) *La Educación Superior de Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis*, pp. 345-370. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Boyer, Ernest L. 1997. *Una Propuesta para la Educación Superior del Futuro*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Braxton, John M. y Lowell L. Hargens. 1996. “Variation Among Academic Disciplines: Analytical Frameworks and Research.” En L. Perna (ed.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, pp. 1-46. Nueva York: Agathon Press.
- Brew, Angela. 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.
- Brew, Angela. 2006. *Research and Teaching: Beyond the Divide*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Brew, Angela, David Boud, Lisa Lucas y Karin Crawford. 2017. “Responding to University Policies and Initiatives: The Role of Reflexivity in the Mid-Career Academic.” *Journal of Higher Education Policy and Management* 39(4):378-389.
- Brew, Angela y Lilia Mantai. 2017. “Academics’ Perceptions of the Challenges and Barriers to Implementing Research-Based Experiences for Undergraduates.” *Teaching in Higher Education* 22(5):551-568.
- Brew, Angela, David Boud, Karin Crawford y Lisa Lucas. 2018. “Navigating the Demands of Academic Work to Shape an Academic Job.” *Studies in Higher Education* 43(12):2294-2304.
- Broucker, Bruno, Kurt de Wit y Liudvika Leisyte. 2015. “New Public Management or New Public Governance for the Higher Education Sector. An International Comparison.” Paper presentado en *EGPA Annual Conference 2015 PSG VIII: Public Governance of Societal Sectors*.

- Brunner, José Joaquín. 2014. "La Idea de la Universidad Pública en América Latina: Narraciones en Escenarios Divergentes." *Educación XXI* 17(2):17–34.
- Brunner, José Joaquín. 2015. "Ideas y Fines de la Universidad." *Estudios Públicos* 139:155-164.
- Brunner, José Joaquín. 2015. "Medio Siglo de Transformaciones de la Educación Superior Chilena: Un estado del arte." En A. Bernasconi (ed.) *La Educación Superior de Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis*, pp. 21-107. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Brunner, José Joaquín y Carlos Peña. 2008. *Reforma de la Educación Superior*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Christophe, Charle. 2004. "Patterns." En R. Walter (ed.) *A History of The University in Europe*, pp. 33-82. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheol, Jung, Akira Arimoto, William Cummings y Ulrich Teichler. 2014. *Teaching and Research in Contemporary Higher Education Systems, Activities and Rewards*. Dordrecht: Springer.
- Clavert, Maria, Erika Löfström y Anne Nevgi. 2015. "Pedagogically Aware Academics Conceptions of Change Agency in the Fields of Science and Technology." *International Journal for Academic Development*. 20(3):252-265.
- Collin, Kaija, Susanna Paloniemi y Katja Vähäsantanen. 2015. "Multiple Forms of Professional Agency for (Non)Crafting of Work Practices in a Hospital Organization." *Nordic Journal of Working Life Studies* 5(3):63–83.
- Cong-Lem, Ngo. 2024. "Teacher Agency for Change and Development in Higher Education: A Scoping Literature Review." *International Journal of Educational Reform*. 1-24.
- Dillman, Taylor D. y Ashley J. Blount. 2021 "Case study research." En S. Flynn (ed.) *Research Design for the Behavioral Sciences: An Applied Approach*, pp. 275-298. Nueva York: Springer Publishing Company.
- Edwards, Anne. 2007. "Relational Agency in Professional Practice: A CHAT Analysis." *Actio: An International Journal of Human Activity Theory* 1:1-17.
- Elder-Vass, Dave. 2007. "Social Structure and Social Relations." *Journal for the Theory of Social Behaviour* 37(4): 463-477.
- Englund, Claire, Anders D. Olofsson y Linda Price. 2018. "The Influence of Sociocultural and Structural Contexts in Academic Change and Development in Higher Education." *Higher Education* 76(6):1051–1069.
- Eteläpelto, Anneli. 2017. "Emerging Conceptualization on Professional Agency and Learning." En M.Goller y S.Paloniemi (eds), *Agentic at Work: An Agentic Perspective on Professional Learning and Development*, pp. 183–201. Cham: Springer.

- Eteläpelto, Anneli, Katja Vähäsantanen, Päivi Hökkä y Susanna Poloniemi. 2015. "How Do Novice Teachers in Finland Perceive Their Professional Agency?" *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 21(6):660-680.
- Eteläpelto, Anneli, Katja Vähäsantanen, Päivi Hökkä y Susanna Paloniemi. 2013. "What is Agency? Conceptualizing Professional Agency at Work." *Educational Research Review* 10:45–65.
- Farcas, Diana, Sónia Figueira y Madalena Matos. 2017. "The Research-Teaching Nexus from the Portuguese Academics' Perspective: A Qualitative Case Study in a School of Social Sciences and Humanities." *Higher Education* 74(2):239-258.
- Fardella, Carla, Vicente Sisto y Felipe Jiménez. 2015. "Nosotros los Académicos. Narrativas Identitarias y Autodefinition en la Universidad Actual." *Universitas Psychologica* 14(5):1625-1636.
- Feldman, Kenneth A. 1987. "Research Productivity and Scholarly Accomplishment of College Teachers as Related to Their Instructional Effectiveness: A Review and Exploration." *Research in Higher Education* 26(3):227-298.
- Fereday, Jennifer y Eimear Muir-Cochrane. 2006. "Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development." *International Journal of Qualitative Methods* 5(1): 80-92.
- Flick, Uwe. 2021. *Doing Interview Research: The Essential How to Guide*. Londres: SAGE Publications.
- Forsman, Panu, Kaija Collin y Anneli Eteläpelto. 2014. "The Practice of Professional Agency and the Emergence of Collaborative Creativity in Developmental Staff Meetings." En H. Christian, R. Andreas y S. Jürgen (eds), *Discourses on Professional Learning: On the Boundary between Learning and Working*, pp. 45-74. Dordrecht: Springer.
- Galbraith, Craig S. y Gregory B. Merrill. 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.
- Geschwind, Lars y Anders Broström. 2015. "Managing the Teaching–Research Nexus: Ideals and Practice in Research-Oriented Universities." *Higher Education Research and Development* 34(1):60–73.
- Glazman, Raquel. 2003 "El Vínculo Docencia-Investigación en la Universidad Pública." En P. Morán (ed.) *Docencia e Investigación en el Aula. Una Relación Imprescindible*, pp. 103-128. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Le Goff, Jacques. 2001. *Los Intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa Editorial.

- González, Carlos, Carolina Guzmán Valenzuela y Helena Montenegro Maggio. 2016. “El Vínculo Docencia-Investigación en Programas de Pregrado: Estado del Arte y Propuestas para fortalecerlo.” *Revista de Pedagogía* 37(101):193–213.
- González, Soledad, José Joaquín Brunner y Jamil Salmi. 2013. “Comparación Internacional de Remuneraciones Académicas: Un Estudio Exploratorio.” *Calidad en la Educación* (39):21–42.
- Griffiths, Ron. 2004. “Knowledge Production and the Research-Teaching Nexus: The Case of the Built Environment Disciplines.” *Studies in Higher Education* 29(6):709–726.
- Guzmán-Valenzuela, Carolina y Ronald Barnett. 2013. “Academic Fragilities in a Marketised Age: The Case of Chile.” *British Journal of Educational Studies* 61(2):203–220.
- Halse, Christine, Elizabeth Deane, Jane Hobson y Gar Jones. 2007. “The Research-Teaching Nexus: What do National Teaching Awards tell us?” *Studies in Higher Education* 32(6):727–746.
- Hattie, John y H. W. Marsh. 1996. “*The Relationship between Research and Teaching: A Meta-Analysis.*” *Review of Educational Research* 66(4): 507-542.
- Healey, Mick. 2005. “Linking Research and Teaching to Benefit Student Learning.” *Journal of Geography in Higher Education* 29(2):183–201.
- Hinostroza-Paredes, Yenny. 2023. “Reflexivity and Agency in University-Based Teacher Educators: A Critical Realist Analysis.” *Teaching in Higher Education* 28(8):1918–1936.
- Hökkä, Päivi, Anneli Eteläpelto y Helena Rasku-Puttonen. 2012. “The Professional Agency of Teacher Educators amid Academic Discourses.” *Journal of Education for Teaching* 38(1):83–102.
- Hökkä, Päivi y Katja Vähäsantanen. 2014. “Agency-Centred Coupling-a Better Way to Manage an Educational Organization?” *International Journal of Leadership in Education* 17(2):131–153.
- Horta, Hugo, Vincent Dautel y Francisco Veloso. 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.
- Huang, Futao, Timo Aarrevaara y Ulrich Teichler. 2022. *Teaching and Research in the Knowledge- Based Society*. Cham: Springer.
- Huang, Yating. 2018. “Revisiting the Research–Teaching Nexus in a Managerial Context: Exploring the Complexity of Multi-Layered Factors.” *Higher Education Research and Development* 37(4):758–772.
- Hughes, Mark. 2005. “The Mythology of Research and Teaching Relationships in Universities.” En R. Barnett (ed.) *Reshaping the University. New Relationships between Research,*

Scholarship and Teaching, pp. 7–19. Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Jenkins, Alan, Rosanna Breen, Roger Lindsay y Angela Brew. 2003. “Overview: Reshaping Teaching in Higher Education to Support the Links between Teaching and Research.” En R. Breen, A. Brew, A. Jenkins y R. Lindsay (eds), *Reshaping Teaching in Higher Education*, pp. 1–5. Londres: Routledge.

Newman, John Henry. 2015. *La idea de una Universidad*. Santiago de Chile: Ediciones UC.

Kahn, Peter. 2009. “Contexts for Teaching and the Exercise of Agency in Early Career Academics: Perspectives from Realist Social Theory.” *International Journal for Academic Development* 14(3):197–207.

Kahn, Peter, Anne Qualter y Richard Young. 2012. “Structure and Agency in Learning: A Critical Realist Theory of the Development of Capacity to Reflect on Academic Practice.” *Higher Education Research and Development* 31(6):859–871.

Kusters, Max, Roeland van der Rijst, Arjen de Vetten y Wilfried Admiraal. 2023. “University Lecturers as Change Agents: How Do They Perceive Their Professional Agency?” *Teaching and Teacher Education* 127:1-9

Kyvik, Svein. 2013. “The Academic Researcher Role: Enhancing Expectations and Improved Performance.” *Higher Education* 65(4):525–538.

Lee, Jenny J. 2007. “The Shaping of the Departmental Culture: Measuring the Relative Influences of the Institution and Discipline.” *Journal of Higher Education Policy and Management* 29(1):41–55.

Leibowitz, Brenda, Vivienne Bozalek, Susan van Schalkwyk y Christine Winberg. 2015. “Institutional Context Matters: The Professional Development of Academics as Teachers in South African Higher Education.” *Higher Education* 69(2):315–330.

Leisyte, Liudvika, Jürgen Enders y Harry de Boer. 2009. “The Balance between Teaching and Research in Dutch and English Universities in the Context of University Governance Reforms.” *Higher Education* 58(5):619–635.

Malcolm, Mary. 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.

Marginson, Simon. 2006. “Dynamics of National and Global Competition in Higher Education.” *Higher Education* 52(1):1–39.

Mathieson, Susan. 2011. “Developing Academic Agency through Critical Reflection: A Sociocultural Approach to Academic Induction Programmes.” *International Journal for Academic Development* 16(3):243–256.

- McAlpine, Lynn y Cheryl Amundsen. 2011. *Doctoral Education: Research-Based Strategies for Doctoral Students, Supervisors and Administrators*. Dordrecht: Springer.
- Oolbekkink-Marchand, Helma W., Linor L. Hadar, Kari Smith, Ingrid Helleve y Marit Ulvik. 2017. "Teachers' Perceived Professional Space and Their Agency." *Teaching and Teacher Education* 62:37–46.
- Priestley, Mark, Gert Biesta y Sarah Robinson. 2015. "Teacher Agency: What Is It and Why Does It Matter?" En R. Kneyber y J. Evers (eds), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*, pp. 1-11. Londres: Routledge.
- Reyes, Claudia. 2016. "Medición de la Calidad Universitaria en Chile: La Influencia de los Ranking." *Calidad en la Educación* (44):158–196.
- Reyes, Claudia y Rosso Pedro. 2012. "A New Approach for Classifying Chilean Universities." *International Higher Education* (67):26–27.
- Robertson, Jane y Carol Bond. 2005. "Being in the University." En R. Barnett (ed.) *Reshaping the University. New Relationship between Research, Scholarship and Teaching*, pp. 79–91. Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Rowe, Christopher y Eleanor Okell. 2009. "The 'Research—Teaching Nexus' and the Learning—Teaching Relationship: Who's in Charge?" *Arts and Humanities in Higher Education* 8(2):180–190.
- Rüegg, Walter. 2004. *The History of the University in Europe, III, Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800 - 1945)*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Santelices, Bernabé. 2015. "Investigación Científica Universitaria En Chile." En A. Bernasconi (ed.) *La Educación Superior de Chile*, pp. 409-446. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Scott, Peter. 2005. "Divergence or Convergence? The Link between Teaching and Research in Mass Higher Education." En R. Barnett (ed.) *Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*, pp. 53–66. Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- SIES. 2020. *Personal Académico en Educación Superior 2020*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- SIES. 2024. *Personal Académico en Educación Superior 2024*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Smith, Erica y Andrew Smith. 2012. "Buying-out Teaching for Research: The Views of Academics and Their Managers." *Higher Education* 63(4):455–472.
- Taylor, John. 2007. "The Teaching: Research Nexus: A Model for Institutional Management." *Higher Education* 54(6):867–884.

- Theurillat, Daniel y Benjamín Gareca. 2015. “Organización de Docencia e Investigación En Universidades: Una Exploración al Caso Chileno.” *Calidad en la Educación* (42):120–160.
- Tight, Malcolm. 2016. “Examining the Research/Teaching Nexus.” *European Journal of Higher Education* 6(4):293–311.
- Tight, Malcolm. 2016. “Phenomenography: The Development and Application of an Innovative Research Design in Higher Education Research.” *International Journal of Social Research Methodology* 19(3):319–338.
- Tünnermann Bernheim, Carlos. 1992. *Universidad: Historia y Reforma*. Managua: Editorial UCA.
- Vähäsantanen, Katja. 2015. “Professional Agency in the Stream of Change: Understanding Educational Change and Teachers’ Professional Identities.” *Teaching and Teacher Education* 47:1–12.
- Vähäsantanen, Katja y Anneli Eteläpelto. 2015. “Professional Agency, Identity, and Emotions While Leaving One’s Work Organization.” *Professions and Professionalism* 5(3):1-16.
- Vähäsantanen, Katja, Susanna Paloniemi, Päivi Hökkä y Anneli Eteläpelto. 2017. “Agentic Perspective on Fostering Work-Related Learning.” *Studies in Continuing Education* 39(3):251–267.
- Vähäsantanen, Katja, Susanna Paloniemi, Eija Räikkönen y Päivi Hökkä. 2020. “Professional Agency in a University Context: Academic Freedom and Fetters.” *Teaching and Teacher Education* 89:1-12.
- Vähäsantanen, Katja, Eija Räikkönen, Susanna Paloniemi, Päivi Hökkä y Anneli Eteläpelto. 2019. “A Novel Instrument to Measure the Multidimensional Structure of Professional Agency.” *Vocations and Learning* 12(2):267–295.
- De Vaujany, François-Xavier. 2008. “Capturing Reflexivity Modes in Is: A Critical Realist Approach.” *Information and Organization* 8(1):51–72.
- Véliz, Daniela. 2018. “Evolución de la Profesión Académica en Universidades Centradas en la Investigación en Chile.” *Revista de Educación Superior en América Latina* (4):11–13.
- Véliz, Daniela y Andrés Bernasconi. 2019. “Los Académicos en la Educación Superior Chilena: Una Profesión en Transición.” En A. Carrasco y L. Flores (eds), *De la Reforma a la Transformación: Capacidades, Innovaciones y Regulaciones de la Educación Chilena*, pp. 323-347. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Véliz, Daniela, Daniel Theurillat, Victoria Paredes y Astrid Pickenpack. 2018. “The Evolution of the Academic Profession in Research Universities in Chile. Education Policy Analysis Archives.” *Education Policy Analysis Archives* 26(17):1-28.

- Verburgh, An, Jan Elen y Sari Lindblom-Ylänne. 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.
- Zhuang, Teng Teng. 2023. "Structure, Reflexivity and Their Interplay: Understanding University Faculty Members' Implementation of Teaching Excellence." *British Journal of Sociology of Education* 44(1):78–96.
- Zhuang, Teng Teng y Ya-Ting Huang. 2021. "Characterizing University Faculty's Perceptions of Scholarly Teaching in Engineering Education: A Social Realistic Perspective." *Higher Education Research and Development* 40(3):646–660.

Samenvatting

De academische activiteit bestaat hoofdzakelijk uit het verrichten van onderwijs- en onderzoekstaken, academisch bestuur en soms het maken van voorlichtingspresentaties voor een breder publiek. Deze veelheid aan taken en de delicate balans daartussen maken het relevant om te onderzoeken hoe academische stafleden deze activiteiten interpreteren, organiseren en uitvoeren in een context van toenemend ‘managerialisme’ in het hoger onderwijs.

De manieren waarop onderwijs en onderzoek in de loop der tijd met elkaar verbonden zijn als activiteiten die inherent zijn aan het academisch werk, zijn niet zonder controverse geweest. Op discursief niveau worden beide activiteiten gezien als bezigheden die een sterke en stabiele relatie hebben. Systematisch en langdurig onderzoek heeft echter weinig empirisch bewijs geleverd om deze alliantie te ondersteunen. Desondanks heeft het gebrek aan problematisering de link met een onbetwistbare tijdloze waarheid verheven tot een blijvende mythe in plaats van tot een dynamische en veranderende constructie. Dit veroorzaakt inconsistenties die het academisch werk onder druk zetten, gezien de verwachtingen die eromheen ontstaan en de uiteenlopende manieren waarop het in de praktijk wordt vormgegeven.

Gezien de discrepanties die zijn ontstaan, is het relevant ons af te vragen: hoe valide en mogelijk is de koppeling tussen onderwijs en onderzoek onder de huidige omstandigheden waarin academisch werk wordt verricht? In theorie functioneren onderwijs en onderzoek op hetzelfde niveau, ondersteund door het *Humboldtiaanse ideaal* dat centraal staat in het Amerikaanse model van research university. In de praktijk stuit dit model echter op de tegenstrijdigheid dat onderzoek tegenwoordig de primaire activiteit van het academisch werk is geworden en het onderwijs overschaduwde. Dit verschil heeft vaak de mogelijkheden beperkt, belemmerd of onder druk gezet om beide activiteiten met elkaar te verbinden.

Deze studie onderzoekt hoe academici verbonden aan drie Chileense universiteiten hun onderwijs- en onderzoeksactiviteiten uitvoeren en wat de relatie tussen beide is, als onderdeel van hun academische werkzaamheden in wisselwerking met de stimulerende en beperkende aspecten van hun context. Hiertoe worden twee onderzoeksvragen gesteld. De eerste: welke structurele en sociaal-culturele factoren beïnvloeden de onderwijs- en onderzoeksactiviteiten van academische stafleden aan Chileense universiteiten? De tweede: hoe bemiddelt reflexiviteit de interactie tussen academische *agency* en de contextuele factoren die de ontwikkeling van onderwijs en onderzoek beïnvloeden?

Het onderzoek werd uitgevoerd met een meervoudige casestudy-aanpak. De academische stafleden werden geselecteerd via doelgerichte steekproeven om variabiliteit te waarborgen. Empirische gegevens werden verzameld via 40 semigestructureerde interviews. Tot slot werd een hybride thematische analyse uitgevoerd.

Deze studie bestaat uit vijf hoofdstukken. Hoofdstuk 1 presenteert het theoretische kader dat voor deze studie is gebruikt, terwijl hoofdstuk 2 zich richt op de historische achtergrond van de

link tussen onderwijs en onderzoek in het hoger onderwijs. Hoofdstukken 3, 4 en 5 presenteren de empirische resultaten die aan elk van de drie onderzochte universiteiten zijn behaald.

Hoofdstuk 1 analyseert de theoretische en conceptuele kaders die in deze studie als interpretatieve lenzen worden gebruikt. Om dit te doen, behandelt het eerst de kernaspecten van de realistische sociale theorie en de reflexiviteitstheorie van Margaret Archer. Ten tweede behandelt dit hoofdstuk de subjectgerichte sociaal-culturele benadering.

Archers realistische sociale theorie is gebaseerd op kritisch realisme, dat het bestaan van een realiteit postuleert die onafhankelijk is van de menselijke ervaring. Tegelijkertijd bekritiseert ze theoretische standpunten die de causaliteit van gedrag toeschrijven aan uitsluitend structurele omstandigheden of uitsluitend interne motivaties. Volgens deze theorie bestaan structurele en culturele omstandigheden al voordat een handelende instantie ze kan handhaven of veranderen.

Daarnaast omvat agency, verwijzend naar het domein van menselijk handelen en interactie, de subjectiviteit, houding en intentionaliteit van individuen in reactie op contextuele omstandigheden. Deze laatste beïnvloeden de uitoefening van agency door middel van hun faciliterende of beperkende bevoegdheden.

Op haar beurt is reflexibiliteit de kern van Archers theorie van agency. Reflexiviteit is de causale kracht van agency en bemiddelt tussen agency, structuur en cultuur. De relatie tussen structuur, cultuur en agency is geen conditioneringsproces waarbij de context agency bepaalt, maar eerder een interactie die wordt bemiddeld door de reflexieve respons die agenten gebruiken om hun levensprojecten uit te voeren. Of contextuele mogelijkheden en beperkingen al dan niet worden geactiveerd, hangt af van de reflexieve overweging van agenten.

Reflexiviteit ontstaat wanneer de zorgen of belangen van mensen (wat voor hen belangrijk is) in interactie treden met de context. Hoewel reflexiviteit universeel is, verschilt haar uiting per persoon. Het moedigt mensen in vergelijkbare sociale posities aan om hun gedrag anders te benaderen. Archer onderscheidt vier types reflexiviteit: communicatief, autonoom, metareflexief en gefragmenteerd. De eerste drie types zijn actief betrokken bij verandering, terwijl gefragmenteerde reflexiviteit wordt gekenmerkt door een onvermogen om proactief te reageren op persoonlijke zorgen, wat het doelgericht handelen beperkt.

De reflexiviteitstheorie presenteert een model van reflexieve bemiddeling dat uit drie fasen bestaat. De eerste fase onderzoekt de structurele en sociaal-culturele factoren die objectief invloed uitoefenen op de situaties waarmee agenten te maken krijgen, via hun faciliterende en beperkende vermogens. De tweede fase richt zich op de fundamentele zorgen of bezorgdheden die door agenten subjectief worden gedefinieerd. De derde fase beschrijft de gedragingen die voortvloeien uit de reflexieve overwegingen van de agenten. Dit model vormt de basis voor de analyse van de empirische resultaten die in de hoofdstukken 3, 4 en 5 worden besproken.

Daarnaast werd een vakgerichte socioculturele benadering gehanteerd om dieper in te gaan op de verschillende manifestaties van agency die academische stafleden uitoefenen in hun onderwijs- en onderzoeksactiviteiten. Vanuit dit perspectief wordt agency realiteit wanneer invloed wordt uitgeoefend, beslissingen worden genomen en posities worden ingenomen die werk en persoonlijke identiteit beïnvloeden. Sterke agency wordt uitgeoefend in zinvolle

werkpraktijken, terwijl zwakke agency voortkomt uit een gebrek aan mogelijkheden om dit te doen. Progressieve agency daarentegen wordt uitgeoefend door een actieve en innovatieve inzet voor verandering. Dit staat in contrast met gereserveerde agency, die zich manifesteert in posities van weerstand en oppositie. In de onderhandeling over professionele identiteit ontstaat onderhoudbare agency wanneer er een weigering is om de sociaal verwachte identiteit uit te oefenen. Transformatieve agency daarentegen manifesteert zich door te breken met traditionele praktijken en het initiatief te nemen om ze te transformeren. Ten slotte wordt agency ook collectief uitgeoefend. Relationele agency stemt collectieve belangen af om te reageren op gemeenschappelijke problemen, terwijl bedrijfsagency gedeelde belangen articuleert om bedrijfsbeslissingen te beïnvloeden.

Hoofdstuk 2 onderzoekt de evolutie van de relatie tussen onderwijs en onderzoek vanuit een historisch en vergelijkend perspectief. Het begint met een analyse van hoe deze relatie in diverse universitaire modellen wordt geconceptualiseerd. Vervolgens bestudeert het deze connectie op basis van beschikbare empirische gegevens. Tot slot vergelijkt het de ontwikkeling van academisch werk wereldwijd en specifiek in Chili.

Dit hoofdstuk presenteert de belangrijkste resultaten van de langdurige, systematische studie naar deze band. Deze resultaten waren voornamelijk gericht op het verifiëren van het bestaan ervan. Hieruit bleek dat wanneer de band bestaat, deze kwetsbaar en instabiel is, terwijl wanneer dat niet het geval is, er aanzienlijke tijd en aandacht aan moet worden besteed.

Vervolgonderzoeken onderzochten de factoren die de potentiële verbindingen tussen onderwijs en onderzoek beïnvloeden. Hun resultaten lieten zien dat wereldwijde verschijnselen, zoals de toenemende toepassing van managementmaatregelen in het hoger onderwijs, gebaseerd op concurrentie om ranglijsten, prestige en financiering, de relatie tussen beide activiteiten onder druk zetten. Bovendien ontdekten ze dat de invloed van deze factoren varieert afhankelijk van de discipline en de persoonlijke kenmerken van de stafleden, waaronder de fase in hun academische carrière. Evenzo is gerapporteerd dat factoren die in bepaalde contexten de verbinding versterken, deze in andere contexten juist beperken.

Recente studies hebben zich gericht op de agency van academische stafleden. Deze onderzoekslijn is met name relevant voor deze studie, die onderzoekt hoe Chileense academische stafleden hun onderwijs- en onderzoeksactiviteiten organiseren in een sterk geprivatiseerde en gesegmenteerde context. Deze context wordt op haar beurt gekenmerkt door een lange traditie van lesgeven en de toenemende toepassing van managementmaatregelen.

Hoofdstuk 3 presenteert empirische resultaten die verkregen zijn in de context van een Chileense openbare universiteit met onderzoeks- en doctoraatsprogramma's in geselecteerde gebieden. Deze resultaten wijzen erop dat institutionele beperkingen, voortvloeiend uit een breed regelgevingskader dat onderwijs als verplicht en onderzoek als optioneel vaststelt, de ontwikkeling hiervan mogelijk maken. Tegelijkertijd beperken onderwijs- en onderzoeksbeleid, die vaak los van elkaar en met verschillende prikkels worden ontwikkeld, de mogelijkheid om onderwijs en onderzoek te integreren. De invoering van academische evaluatiemechanismen, die het onderzoek bevorderen maar ook de controle over het onderwijs

vergroten, conflicteert met het bredere regelgevingskader en vormt een obstakel voor het versterken van academische banden en zelfstandigheid.

De link tussen onderwijs en onderzoek wordt in lokale contexten anders uitgedrukt. In de sociale wetenschappen en geesteswetenschappen wordt aangenomen dat beide activiteiten onvermijdelijk zijn in academisch werk en dat ze op bachelorniveau afzonderlijk worden ontwikkeld vanwege beperkingen van het curriculum. Op masterniveau daarentegen is onderzoek bepalend voor het onderwijs. In de gezondheidswetenschappen ligt de focus op onderwijs, terwijl onderzoek vrijwillig is. Beperkingen bij de ontwikkeling van deze link zijn de traditie van professionele bacheloropleidingen, het gebrek aan postdoctorale opleidingen, een beperkte academische gemeenschap en een academisch management dat gericht is op controle. In de basiswetenschappen en de technische wetenschappen ligt de nadruk op onderzoek, hoewel er in de praktijk een scheiding bestaat tussen onderwijs en onderzoek, wat de segmentatie van de academische gemeenschap beïnvloedt.

Wat betreft de reflexiviteitsmodi gaan de academische stafleden van deze universiteit ervan uit dat de volgende modi dominant zijn: de autonome reflexiviteitsmodus en de metareflexieve modus. Communicatieve en gefragmenteerde modi werden niet geïdentificeerd, wat consistent is voor alle drie de universiteiten.

Stafleden die de autonome reflexiviteitsmodus delen, neigen ertoe om contextuele beperkingen af te stemmen op hun kerntaken. Daarom benutten ze de mechanismen die hen in staat stellen hun academische projecten te realiseren, en omzeilen ze beperkingen wanneer deze worden herkend. De meeste mensen zien onderzoek als hun kerntaak, waardoor ze contextuele kansen benutten om hun onderzoeksagenda onbeperkt te ontwikkelen. Dit versterkt hun gevoel van eigen verantwoordelijkheid. Sommigen beschouwen ook academisch management als hun kernverantwoordelijkheid, vaak ontwikkeld via leiderschapsrollen die gerelateerd zijn aan onderzoek of onderwijs. Dit is een onderscheidend kenmerk onder degenen die deze reflexieve houding delen: het gaat om de integratie van taken. Die koppeling houdt in dat secundaire taken op de kerntaak worden afgestemd, zodat conflicten en spanningen worden voorkomen en dat belemmeringen voor belangrijke academische projecten worden weggenomen.

Aan de ander kant, komen stafleden die de metareflexieve modus delen in conflict met contextuele beperkingen. Ze activeren beperkingen en negeren autorisaties, aangezien hun handelen gebaseerd is op een op waarden gebaseerde logica. De meesten beschouwen onderwijs en onderzoek als meervoudige aangelegenheden en streven naar integratie tussen beide op basis van hun idealen. Dit activeert beperkingen in een context die de afzonderlijke ontwikkeling van onderwijs en onderzoek aanmoedigt met een systeem van uiteenlopende beloningen.

Hoofdstuk 4 presenteert empirische resultaten verkregen in de context van een traditionele particuliere universiteit met publieke betrokkenheid, die onderzoeks- en doctoraatsprogramma's aanbiedt in al haar vakgebieden. De resultaten tonen aan dat institutionele beperkingen voortkomen uit een breed regelgevingskader, gebaseerd op de verplichting dat academische stafleden doceren wat ze onderzoeken, en het bestaan van complementaire standaarden die collegiaal zijn gedefinieerd en relevant zijn voor de discipline binnen de eigen instituten, naast een stimulerend beleid gebaseerd op academische

kwalificaties, dat de ontwikkeling van onderwijs en onderzoek mogelijk maakt. Het afzonderlijk ontwikkelde onderwijs- en onderzoeksbeleid, evenals de toenemende druk voor competitief onderzoek, beperken echter de mogelijkheden om beide activiteiten te koppelen. Binnen de eigen instituten daarentegen zijn er weinig uitingen van verbanden tussen beide activiteiten en de verbindingen die er zijn, worden in stand gehouden door eigen initiatief van de academische stafleden.

Binnen de eigen en directe academische omgeving weerspiegelen deze, ondanks de positieve beoordeling van het bestaan van aanvullende regelgeving, in meer of mindere mate de toegenomen eisen aan onderzoek en neigen ze ertoe onderzoek boven onderwijs te stellen. Dit beperkt de mogelijkheden om beide activiteiten te koppelen. In de sociale en geesteswetenschappen is er ook een duidelijke segmentering van de academische gemeenschap op basis van de differentiatie van academische eenheden en curriculaire spanningen tussen professionele en disciplinaire training die de koppeling beperken. Wanneer dit op initiatief van de academische stafleden gebeurt, beïnvloedt onderzoek het bachelor onderwijs. In de medische wetenschappen omvat het management aanvullende beperkingen gebaseerd op controle en conflicten tussen collega's over de gescheiden ontwikkeling van onderwijs en onderzoek, waardoor het verrichten van onderzoek wordt bevoordeeld. Wanneer een dergelijke koppeling bestaat, is dit ook te danken aan de agency van de stafleden, waar onderzoek het onderwijs beïnvloedt en door onderzoeksinitiatieven in het onderwijs. Ondertussen wordt in de basiswetenschappen en de technische wetenschappen een duidelijke scheiding tussen onderwijs en onderzoek vastgesteld, wat de brede en competitieve ontwikkeling van onderzoek bevordert.

De uitingen van academische agency zijn divers. Over het algemeen oefenen stafleden uit de drie kennisgebieden gezamenlijk corporate agency uit door het definiëren en implementeren van complementaire standaarden met disciplinaire relevantie. In het bijzonder oefenen stafleden die de autonome reflexiviteitsmodus delen, sterke agency uit in onderzoek dat is afgestemd op contextuele omstandigheden en duurzame agency in onderwijs als secundaire activiteit. Stafleden die de metareflexieve modus delen oefenen daarentegen sterke agency uit, afhankelijk van hun meervoudige zorgen. Met name in de gezondheidswetenschappen oefenen stafleden transformatieve agency uit, gericht op het versterken van de onderlinge band. Dit wordt bereikt door onderzoek in het onderwijs en door onderzoek-gestuurd bachelor onderwijs. Dit alles vormt een uitdaging voor de lokale realiteit die gericht is op de afzonderlijke ontwikkeling van beide activiteiten.

Hoofdstuk 5 presenteert de empirische resultaten die zijn verkregen aan een traditionele particuliere universiteit met een publieke toewijding aan opkomend onderzoek. Institutionele beperkingen weerspiegelen gecentraliseerd management met beleid en mechanismen die onderwijs en onderzoek reguleren. Dit maakt hun afzonderlijke ontwikkeling mogelijk, ondanks uiteenlopende reacties per faculteit. Evenzo probeert de recente reorganisatie van faculteiten door de oprichting van een departementale organisatie de faculteiten met de hoogste academische productiviteit na te bootsen. Evenzo beperkt de segmentatie van academisch personeel in onderzoeks- en onderwijsopties de ontwikkeling van deze link. Ondertussen heeft de institutionele strategie die gericht is op het stimuleren van onderzoek via een reeks

mechanismen bij stafleden die voornamelijk lesgeven, de ontwikkeling van deze link mogelijk maakt.

In de lokale omgeving zijn stafleden die zich in alle drie de kennisgebieden richten op de ontwikkeling van onderwijs als hun enige of primaire activiteit, begonnen met het uitvoeren van onderzoek naar onderwijs, met succesvolle resultaten. Dit heeft geleid tot verbeterd onderwijs door middel van onderzoek. Met name in de sociale wetenschappen en geesteswetenschappen beperken belemmeringen zoals de departementale organisatie die de nadruk legt op onderzoek, lokaal management gericht op het behalen van benchmarks en academische segmentatie en hiaten in de ontwikkeling van onderzoeks- en academische schrijfvaardigheden, de ontwikkeling van de link tussen onderwijs en onderzoek. Ondertussen fungeren collegiale samenwerking voor de ontwikkeling van onderzoek in onderwijs en lokaal leiderschap gericht op agentschapsontwikkeling als facilitators voor de ontwikkeling ervan. Ondertussen beperken in de gezondheidswetenschappen de nadruk op bachelor onderwijs, met een overwegend op onderwijs gerichte faculteit, en een zwakke departementale organisatie en lokaal leiderschap de ontwikkeling van deze link. In de basiswetenschappen en technische wetenschappen vormen de bevordering van gescheiden onderwijs en onderzoek en de segmentatie van de academische gemeenschap beperkingen voor de ontwikkeling van de link.

Stafleden die de autonome benadering delen presenteren diverse fundamentele zorgen die strategisch aansluiten bij institutionele en lokale beperkingen. Stafleden die de reflectieve benadering delen, presenteren daarentegen meervoudige zorgen met een kritisch perspectief op de institutionele en lokale context.

Kortom, de bevindingen van dit onderzoek tonen aan dat de spanningen tussen onderwijs en onderzoek toenemen vanwege structurele factoren, zoals de groeiende druk om meer onderzoek te verrichten en verantwoording af te leggen. Deze invloeden vanuit de context hebben uiteenlopende effecten op de drie universiteiten, afhankelijk van hun specifieke omstandigheden die voortvloeien uit de sterke stratificatie en segmentatie van het Chileense universitair systeem. De drie bestudeerde universiteiten hebben hierop gereageerd door onderwijs en onderzoek apart te ontwikkelen, waarbij onderzoek werd bevoordeeld en onderwijs op een tweede plan kwam.

Alle drie de universiteiten plaatsen onderzoek voorop, ondanks beperkingen zoals de samenstelling van de staf, beperkte financiering en de lange onderwijstraditie in Chileense universiteiten. Ze geloven wel in de link tussen onderwijs en onderzoek, maar hebben geen systematisch beleid of institutionele mechanismen om dit te realiseren.

Sociaal-culturele factoren die hun oorsprong vinden in lokale ruimtes (faculteit, afdeling of school) bevorderen of beperken de mogelijkheden om de verbinding tussen onderwijs en onderzoek te ontwikkelen. Deze invloed varieert afhankelijk van de vraag of de lokale organisatiecultuur gebaseerd is op collegialiteit of competitie, of dat de nadruk ligt op professionele of disciplinaire training. Dit benadrukt dat de verbinding tussen beide activiteiten in stand wordt gehouden door de kracht van reflexiviteit, wat aanleiding geeft tot verschillende agentische manifestaties.

Stafleden organiseren onderwijs en onderzoek volgens hun reflexiviteit. Meta-reflectieve stafleden hebben de neiging om onderwijs en onderzoek op hetzelfde prioriteitsniveau te plaatsen als onderdeel van hun meervoudige zorgen. Deze stafleden erkennen ook dat institutioneel beleid de mogelijkheden om beide activiteiten te koppelen onder druk zet. Hoewel de autonoom reflecterende stafleden erkennen de spanningen tussen onderwijs en onderzoek die voortvloeien uit contextuele omstandigheden, hebben ze de neiging om deze te vermijden. Tegelijkertijd de autonoom reflecterende stafleden activeren de contextuele mogelijkheden die hen in staat stellen hun essentiële academische projecten uit te voeren.

Deze studie is een pionier in Chili in het bestuderen van de link tussen onderwijs en onderzoek vanuit een reflexief agentiaal perspectief in interactie met de context. Het doel was om het reductionisme te doorbreken van sommige onderzoeken die zich uitsluitend richtten op de pedagogische aspecten van de link tussen onderwijs en onderzoek, evenals die studies die zich richtten op het bepalen van de factoren en hun invloed op de relatie tussen beide activiteiten. In deze studie lag de nadruk niet op de agency van stafleden of op contextuele invloed op zichzelf, maar veeleer op de interactie tussen beide en de reflexieve bemiddeling in de ontwikkeling van onderwijs- en onderzoeksactiviteiten in een context van toenemend ‘managerialisme’ in het hoger onderwijs.

Deze studie draagt bij aan het beleid voor academische ontwikkeling door agentische reflexiviteit centraal te stellen in academisch werk. Daarom is de integratie van initiatieven die de ontwikkeling van diverse en flexibele academische loopbanen afstemmen op de eisen van het institutionele beleid en de lokale cultuur cruciaal voor het versterken van de verantwoordelijkheid van de academische staf.

Summary

Academic work mainly involves teaching, conducting research, undertaking academic management responsibilities, and participating in outreach activities. This variety of tasks and their delicate balance make it important to investigate how academicians understand, organise, and execute these activities within the context of increasing managerialism in higher education.

The connection between teaching and research in academia has often sparked debate, highlighting the complexities and controversies surrounding these two essential activities. In discourse, both activities are understood to have a robust and enduring connection. However, systematic and long-term studies have provided little empirical evidence to support this close alliance. Despite this, the lack of problematisation has elevated the link to an unquestionable, timeless truth, closer to an enduring myth than to a dynamic and variable construction. This generates inconsistencies that strain academic work, given the expectations that arise around it and the diverse ways it is configured in practice.

Given the discrepancies that have arisen, it is worth asking: how valid and possible is the link between teaching and research under the current conditions in which academic work is conducted? In theory, teaching and research operate on the same level, supported by the *Humboldtian ideal* at the heart of the American research university model. However, in practice, this model faces the contradiction that research has become the primary activity of contemporary academic work, eclipsing teaching. This difference has tended to inhibit, restrict, or strain the possibilities for linking the two activities.

This study explores how faculty members at three Chilean universities engage in their teaching and research activities, as well as the relationship between these two aspects of their academic work concerning the enabling and limiting factors in their working environment. To address this, two main research questions were posed: What structural and sociocultural factors influence the teaching and research activities of faculty members at Chilean universities? How does reflexivity mediate the interaction between academic agency and the contextual factors that affect the development of teaching and research?

The research was conducted using a multiple case study approach. Faculty members were selected through purposive sampling to ensure variability. Empirical data were collected through 40 semi-structured interviews. Finally, a hybrid thematic analysis was performed.

This book is organised into five chapters. Chapter 1 introduces the theoretical framework that underpins this study, while Chapter 2 delves into the historical context of the relationship between teaching and research. Chapters 3, 4, and 5 present the empirical findings gathered from each of the three universities examined.

Chapter 1 analyses the theoretical and conceptual frameworks used as interpretive lenses in this study. To do so, it first addresses the core aspects of realist social theory and reflexivity theory proposed by Margaret Archer. In addition to this, it also addresses the subject-centred sociocultural approach.

Archer's realist social theory is based on critical realism, which postulates the existence of a reality independent of human experience. At the same time, she criticises theoretical positions that attribute the causality of behaviour to solely structural conditions or exclusively internal motivations. According to this theory, structural and cultural conditions exist before agency can maintain or change them.

Meanwhile, agency, referring to the domain of human action and interaction, involves the subjectivity, stance, and intentionality of individuals in response to contextual conditions. The latter influence the exercise of agency through their enabling or restricting powers.

For its part, reflexivity lies at the heart of Archer's account of agency. Reflexivity is the causal power of agency and mediates between agency, structure, and culture. The relationship between structure, culture, and agency is not a conditioning process where context determines agency, but rather an interaction mediated by the reflexive response that agents use to act on their life projects. Whether contextual enabling and constraints are activated or not depends on agential reflexive deliberation.

Reflexivity arises in the interaction between people's emerging concerns or worries (the most important things they care about) and the context. In this sense, reflexivity, while common to all people, is characterised by its variability. That is, it leads those in a similar position in the social structure to practice agency differently. Archer identifies four modes of reflexivity: communicative, autonomous, meta-reflexive, and fractured. The first three are active in the face of change. The last, on the other hand, is characterised by an inability to take an active stance on personal concerns, which impedes the ability to act purposefully.

In turn, reflexivity theory proposes a model of reflexive mediation that includes three stages. The first stage analyses the structural and sociocultural factors that objectively impact the situations agents face, through their enabling and restraining powers. The second examines the fundamental concerns or worries that agents subjectively define. And the third accounts for the courses of action that arise through agents' reflexive deliberations. This model has been used as the basis for the analysis of the empirical results presented in Chapters 3, 4, and 5.

Additionally, a subject-centred sociocultural approach was adopted to delve deeper into the different manifestations of agency exercised by faculty members in their teaching and research activities. From this perspective, agency is practiced when influence is exercised, decisions are made, and positions are adopted that affect work and personal identity. Strong agency is exercised in meaningful work practices, while weak agency arises from a lack of opportunities to do so. Progressive agency, on the other hand, is exercised through an active and innovative commitment to change. This is in contrast to reserved agency, which manifests itself in positions of resistance and opposition. In the negotiation of professional identity, maintainable agency emerges when there is a refusal to exercise the socially expected identity. Transformative agency, on the other hand, manifests itself by breaking with traditional practices and taking the initiative to transform them. Finally, agency is also exercised collectively. Relational agency aligns collective interests to respond to common problems, while corporate agency articulates shared interests to influence corporate decisions.

Chapter 2 offers an analysis of the evolution of the link between teaching and research from a historical and comparative perspective. To this end, it first analyses the conceptualisation of this link according to different university models. Secondly, it explores the link between teaching and research based on available empirical evidence. Finally, it offers a comparative analysis of how academic work has evolved both globally and in Chile in particular.

This chapter presents the main results of the long-standing, systematic study of this bond. These results focused primarily on verifying its existence, revealing that when the bond exists, it becomes fragile and unstable, while when it does not, it requires a considerable investment of time and nurturing.

Subsequent studies sought to investigate the factors that influence the potential for links between teaching and research. Their results reported that global phenomena, such as the growing adoption of managerialist measures in higher education based on competition for rankings, prestige, and funding, strain the ways in which both activities relate. Furthermore, they found that the influence of these factors varies according to the disciplines and the personal characteristics of the faculty, including their stage in their academic careers. Similarly, it has been pointed out that factors that in certain contexts enhance the link, in others, limit it.

Recent studies have focused on the agency of teachers. This line of research is particularly relevant to this study, which sought to investigate how Chilean teachers organise their teaching and research activities in a highly privatised and segmented context. This context, in turn, has been characterised by a long tradition of teaching and the increasing adoption of managerialist measures.

Chapter 3 presents empirical results obtained in the context of a Chilean public university with research and doctoral programmes in selective areas. These results indicate that institutional constraints stemming from a broad regulatory framework that establishes teaching as mandatory and research as optional enable their development. Meanwhile, teaching and research policies and strategies, established separately and with disparate incentives, restrict the possibilities for linking the two activities. Meanwhile, the introduction of academic evaluation mechanisms that, on the one hand, privilege research and, on the other, increase control over teaching, contradict the broader regulatory framework and act as a constraint on the development of academic ties and agency.

The link between teaching and research is expressed differently in local contexts. In Social Sciences and Humanities, both activities are assumed to be unavoidable in academic work, developed separately at the undergraduate level due to curricular limitations. Meanwhile, at the graduate level, research informs teaching. In Health Sciences, the focus is on teaching, while research is voluntary. Limitations to the development of this link are the tradition of undergraduate professional training, the lack of postgraduate programmes, a limited academic body, and an academic management focused on control. In Basic Sciences and Engineering, the emphasis has been on research, although in practice, there is a separation between teaching and research, which affects the segmentation of the academic body.

Regarding the modes of reflexivity, the faculty at this university assumes the following as dominant modes: the autonomous mode of reflexivity and the meta-reflexive mode. Communicative and fractured modes were not identified, which is consistent across all three universities.

Faculty members who share the autonomous mode of reflexivity tend to align contextual constraints with their core concerns. Therefore, they leverage the enabling mechanisms for achieving their academic projects and tend to circumvent limitations when these are recognised. Most recognise research as their core concern; therefore, they take advantage of contextual opportunities to develop their research agenda without limitations, which strengthens their sense of agency. Similarly, some recognise academic management as their core concern, which they have developed through leadership positions aligned with research or teaching. This is a distinctive aspect among those who share this mode of reflexivity, and it refers to the integration of concerns. This coupling consists of aligning secondary concerns with the core concern so as to prevent them from entering into conflict or tension and hindering the achievement of vital academic projects.

Meanwhile, faculty members who share the meta-reflective mode come into conflict with contextual constraints, activating limitations and ignoring authorisations, given that their actions are based on a value-based logic. Most identify teaching and research as plural concerns, seeking integration between the two based on their ideals. This activates restrictions in a context that encourages the separate development of teaching and research with a system of disparate rewards.

Chapter 4 presents empirical results obtained in the context of a traditional private university with a public commitment, offering research and doctoral programmes in all its areas. The results demonstrate that institutional constraints stem from a broad regulatory framework based on the imperative that faculty teach what they research, and the existence of complementary standards defined collegially and with disciplinary relevance in local spaces, in addition to an incentive policy based on academic qualifications, enable the development of teaching and research. However, teaching and research policies developed separately, as well as the increasing pressures for competitive research, restrict the possibilities for linking the two activities. In local spaces, on the other hand, there are few expressions of linkages between the two activities, and those that do exist are sustained by the faculty's agency.

In local areas, despite the positive assessment of the existence of complementary regulations, these reflect, to a greater or lesser extent, the increased demands on research and tend to prioritise research over teaching. This restricts the possibilities for linking the two activities. In the Social Sciences and Humanities, there is a clear segmentation of the academic community due to the differentiation of academic units and the curricular tensions between professional and disciplinary training, which limit their connection. When this occurs at the initiative of the faculty, research informs graduate teaching. In Health Sciences, additional limitations include managerial style based on control and conflicts between peers over the separate development of teaching and research, which favours the latter. When such a link exists, it is also due to the faculty's agency, where research informs teaching and through research initiatives in teaching.

Meanwhile, in Basic Sciences and Engineering, a marked separation between teaching and research is identified, favouring the broad and competitive development of research.

The manifestations of academic agency are varied. In general, faculty members from the three areas of knowledge collectively exercise corporate agency through the definition and implementation of complementary standards with disciplinary relevance. In particular, faculty members who share the autonomous reflexivity mode exercise strong agency in research aligned with contextual conditions and sustainable agency in teaching as a secondary activity. Meanwhile, faculty members who share the meta-reflexive mode exercise strong agency depending on their plural concerns. In Health Sciences in particular, faculty members exercise transformative agency focused on strengthening the bond. This is achieved through research in teaching and in research-informed undergraduate teaching. All of this challenges the local context focused on the separate development of both activities.

Chapter 5 presents the empirical results obtained at a traditional private university with a public commitment to emerging research. Institutional constraints reflect centralised management with policies and mechanisms that regulate teaching and research. This enables their separate development, despite varying responses across faculties. Similarly, the recent reorganisation of faculties through the establishment of a departmental organisation seeks to emulate those with the highest academic productivity. Similarly, the segmentation of academic staff into research and teaching options restricts the development of this link. Meanwhile, the institutional strategy promoted to increase research through a set of mechanisms aimed at faculty who primarily teach has enabled the development of this link.

Locally, in all three areas of knowledge, faculty focused on developing teaching as their sole or primary activity have begun to conduct research in teaching with successful results. This has led to improved teaching through research. In Social Sciences and Humanities in particular, limitations such as departmental organisation that has emphasised research, local management focused on meeting benchmarks, academic segmentation, and gaps in the development of research and academic writing skills restrict the development of the link between teaching and research. Moreover, peer collaboration for the development of research in teaching and local leadership focused on agency development act as enablers for its development. Meanwhile, in Health Sciences, the emphasis on undergraduate teaching, with a predominantly teaching-oriented faculty, and weak departmental organisation and local leadership restrict the development of this link. In Basic Sciences and Engineering, the promotion of separate teaching and research and the segmentation of the academic body act as constraints on the development of the link.

Teachers who share the autonomous approach present diverse fundamental concerns that are strategically aligned with institutional and local constraints. Meanwhile, teachers who share the reflective approach present plural concerns with a critical perspective on the institutional and local context.

In short, the results of this study indicate that tensions between teaching and research have intensified due to structural factors such as increased pressures for more research and accountability. These contextual influences affect the three universities differently, given their

underlying conditions derived from the high stratification and segmentation of the Chilean university system. For their part, the three universities have responded to the demand for more research by developing teaching and research separately, which has favoured research and relegated teaching to a secondary role.

All three universities have prioritised research over teaching, despite contextual limitations such as the composition of the academic staff, lack of funding, and the long tradition of teaching at Chilean universities. However, they share a belief in the link between teaching and research, even though none of them has a systematic policy or institutional mechanisms to implement this.

For their part, sociocultural factors originating from local spaces (faculty, department, or school) enable or restrict the possibilities for developing the link between teaching and research. This influence varies depending on whether the local organisational culture is based on collegiality or competition, or whether the emphasis is on professional or disciplinary training. This highlights that the link between both activities is sustained by the power of reflexivity, giving rise to different agentic manifestations.

Faculty organise teaching and research according to their modes of reflexivity. Meta-reflexive faculty tend to place teaching and research at the same level of priority as part of their plural concerns. These faculty also recognise that institutional policies strain the possibilities of linking the two activities. Meanwhile, autonomously reflective faculty, while recognising the tensions between teaching and research arising from contextual conditions, tend to avoid them, while activating the contextual enablers that allow them to pursue their vital academic projects.

This study is a pioneer in Chile in addressing the link between teaching and research from a reflexive agential perspective in interaction with the context. It sought to overcome the reductionism of some research focused solely on the pedagogical aspects of the link between teaching and research, as well as those studies aimed at determining the factors and their influence on the relationship between both activities. In this study, the emphasis was not on the agency of faculty or on contextual influence in isolation, but rather on the interaction between the two and the reflexive mediation in the development of teaching and research activities in a context of growing managerialism in higher education.

This study contributes to academic development policies by placing agentic reflexivity at the centre of academic work. Therefore, the incorporation of initiatives that harmonise the development of diverse and flexible academic careers with the requirements of institutional policies and local cultures is crucial for strengthening agency among the faculty staff.

Curriculum Vitae

Elsa Andrea Sáez Jara was born in Nueva Imperial (Chile) on 3 May 1976. She obtained a degree in social work at the University of La Frontera, Chile, in January 1999. In May 2015, she received a master's degree in education from the Universidad de Arte y Ciencias Sociales (ARCIS) at Santiago de Chile.

She has worked at the Universidad Católica de Temuco, the Pontificia Universidad Católica de Chile, and the Universidad Central of Chile as a professional in curriculum and teacher training. She has also worked as a consultant for several universities, including the Universidad de Atacama, Universidad Alberto Hurtado and the Pontificia Universidad Católica del Perú.