



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).

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, entendiéndolo 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 eso-, 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.