



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 5

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

Este capítulo presenta los resultados de la tercera universidad en estudio. Al igual que los capítulos 3 y 4 analiza cómo el profesorado en el ejercicio de su agencia académica lleva a cabo sus actividades de docencia e investigación en interacción con las condicionantes estructurales y culturales que las habilitan y restringen. A su vez, busca indagar el papel que juegan en esta interacción los modos de reflexividad propuestos por Margaret Archer (2003, 2007 y 2022), en el contexto de una universidad docente con investigación emergente según la clasificación de Reyes y Rosso (2012).

Esta tercera universidad se ubica en la clasificación de universidad docente con investigación emergente (Reyes y Rosso, 2012) porque su productividad académica aun es incipiente, pero en aumento. Esto le permitió acreditar el área de investigación que en Chile es voluntaria y recibir el nivel avanzado otorgado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Este nivel implica que ha demostrado un desarrollo sólido en la búsqueda de la calidad operando con autonomía y resultados consistentes. En cuanto a su naturaleza jurídica es una universidad privada tradicional, fundada antes de la reforma neoliberal de 1981. Su organización responde a un modelo centralizado de gobernanza, donde las facultades implementan los lineamientos emanados del nivel central con escaso poder de decisión y autonomía. Sin embargo, las respuestas locales a las directrices centrales son variadas. Por su parte, las culturas disciplinarias poseen un bajo nivel de cohesión e identidad. Sus autoridades son elegidas a través de un comité de búsqueda que propone una terna de candidatos a la autoridad central quien finalmente decide.

El profesorado de esta universidad que participó en esta investigación está compuesto por dieciséis profesores y profesoras, seis mujeres y diez hombres; con dedicación completa, diez de ellos pertenecen a la planta permanente, y, por tanto, con obligatoriedad de realizar docencia e investigación. Los seis restantes pertenecen a la planta adjunta que solo tiene dentro de sus obligaciones contractuales la realización de actividades de docencia. Los motivos por los cuales el profesorado adjunto fue considerado en este estudio se debe a dos razones. La primera es porque al interior de algunas facultades el cuerpo académico sólo está constituido por este tipo de planta académica. La segunda razón es porque todos ellos realizan actividades de investigación en distintos niveles de desarrollo, lo que es una anomalía dentro del sistema.

Otro rasgo distintivo de esta universidad es que el profesorado perteneciente a la planta permanente tiene la posibilidad de elegir entre la opción docencia o la opción investigación, lo que implica el desarrollo de ambas actividades, pero en proporción distinta y con distintos productos o resultados requeridos para el avance de la carrera académica. En tanto, la planta adjunta no contempla posibilidades de avance.

Al igual que el profesorado de las otras dos universidades, estos profesores pertenecen a tres áreas de conocimiento: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias

Básicas e Ingeniería, y se encuentran en distintas etapas de su trayectoria académica. En cuanto a la reflexividad dominante, nueve de ellos comparten la reflexividad autónoma y siete la meta-reflexividad. No se observaron los modos de reflexividad comunicativa ni fracturada a nivel dominante.

Cuadro 5.1 Caracterización del profesorado

	Modo reflexividad	Área	Categoría	Grado	Planta	Sexo	Años experiencia	Proyectos Investigación	Publicaciones	Cargo gestión actual	Cargo gestión anterior
1C	Meta-reflexividad	Ciencias Básicas e Ingeniería	Profesor	Magíster	Adjunta	F	15	Interno	sí	no	no
2C	Meta-reflexividad	Ciencias Sociales y Humanidades	Profesor	Magister	Adjunta	F	21	Interno	sí	no	no
3C	Meta-reflexividad	Ciencias de la Salud	Profesor	Magister	Adjunta	F	10	Interno	sí	no	no
4C	Meta-reflexividad	Ciencias Básicas e Ingeniería	Asociado, opción docencia	Doctor	Permanente	M	23	FONDECYT	sí	no	sí
5C	Autónoma	Cs. Sociales y Humanidades	Asociado, opción investigación	Doctor	Permanente	M	13	FONDECYT	sí	no	no
6C	Autónoma	Ciencias de la Salud	Profesor	Doctor	Adjunta	M	13	Interno	sí	sí	no
7C	Autónoma	Cs. Sociales y Humanidades	Profesor	Doctor	Adjunta	F	14	Interno	sí	no	sí
8C	Autónoma	Ciencias de la Salud	Profesor	Magíster	Adjunta	M	16	Interno	sí	sí	no
9C	Meta-reflexividad	Ciencias Sociales y Humanidades	Asistente, opción investigación	Doctor	Permanente	M	15	FONDECYT	sí	sí	no
10C	Autónoma	Cs. Sociales y Humanidades	Asociado, opción docencia	Doctor	Permanente	M	13	Interno	sí	no	sí
11C	Autónoma	Ciencias de la Salud	Asistente, opción investigación	Doctor	Permanente	F	6	Interno	sí	sí	no
12C	Autónoma	Ciencias Básicas e Ingeniería	Asociado, opción Investigación	Doctor	Permanente	M	27	FONDEF	sí	sí	sí
13C	Meta-reflexividad	Ciencias Básicas e Ingeniería	Asistente, opción docencia	Doctor	Permanente	M	20	Interno	sí	no	sí
14C	Autónoma	Ciencias Básicas e Ingeniería	Asistente, opción docencia	Magíster	Permanente	F	20	Interno	sí	sí	sí
15C	Meta-reflexividad	Ciencias Sociales y Humanidades	Asistente, opción docencia	Magister	Permanente	M	12	Interno	sí	no	sí
16C	Autónoma	Cs. Sociales y Humanidades	Asistente, opción investigación	Doctor	Permanente	M	13	FONDECYT	sí	sí	sí

Fuente: elaboración propia.

La organización de este capítulo, al igual que los dos capítulos de resultados anteriores, sigue el modelo de mediación reflexiva propuesto por Archer (2007, 2012) que contempla tres etapas: La primera de ellas implica que las propiedades estructurales y culturales moldean objetivamente las situaciones que los agentes enfrentan involuntariamente y poseen poderes generativos de restricción y habilitación en relación con ellas. La segunda etapa, reconoce la configuración de preocupaciones subjetivas definidas por los agentes. Y, la tercera etapa, da cuenta de los cursos de acción que se producen a través de las deliberaciones reflexivas de los agentes en relación con sus circunstancias objetivas dando paso a lógicas situacionales únicas.

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

Los factores contextuales que inciden en las actividades de docencia y de investigación del profesorado en esta universidad están dados por el marco normativo institucional centralizado, conformado por un conjunto de políticas que orientan el desarrollo del cuerpo académico, la investigación y la docencia.

Cuadro 5.2 Factores institucionales que inciden en la docencia y la investigación de la agencia académica

Factores institucionales que inciden en la docencia y la investigación de la agencia académica	
La política de Desarrollo Académico	
Habilitaciones	Restricciones
<ul style="list-style-type: none"> -Alineamiento entre el marco normativo y los mecanismos para el desarrollo y evaluación del trabajo académico -Estrategia institucional para el fomento del vínculo entre la docencia y la investigación -Reconocimiento de las instancias de vinculación entre la docencia y la investigación en la evaluación académica. 	<ul style="list-style-type: none"> -Gestión institucional orientada al aumento y valoración de la investigación -Segmentación del cuerpo académico -Alcance limitado de la estrategia institucional para el fomento del vínculo entre la docencia y la investigación
La política de investigación	
Habilitaciones	Restricciones
<ul style="list-style-type: none"> -Apoyos institucionales centralizados -Disposiciones normativas -Desarrollo de la investigación de acuerdo con los intereses del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> -Reorganización de las facultades para impulsar la organización departamental -Segmentación de plantas académicas -Evaluación de la investigación supeditada a las exigencias externas -Asignación uniforme de recursos internos.
La política de docencia	
Habilitaciones	Restricciones
<ul style="list-style-type: none"> -Formación en docencia -Asesorías focalizadas para el desarrollo de la docencia -Fondos para la innovación a la docencia -Fomento al trabajo asociativo a través de comunidades de aprendizaje -Reconocimiento de las instancias de desarrollo de la docencia en la evaluación académica 	<ul style="list-style-type: none"> -Formación insuficiente en docencia -La formalización institucional de las comunidades de aprendizaje -Deficiente difusión del trabajo asociativo -Dificultades para evaluar la calidad de la docencia

Fuente: elaboración propia.

El alineamiento entre el marco normativo y los mecanismos para el desarrollo y evaluación del trabajo académico, la estrategia institucional orientada a promover la investigación en docencia y el reconocimiento de los productos derivados de esta estrategia en la evaluación académica, son factores que habilitan el vínculo entre ambas actividades. Por su parte, la segmentación del cuerpo académico y el alcance limitado de esta estrategia institucional actúan como restricciones para su desarrollo.

5.1.1 Factores institucionales

Los factores institucionales que inciden en el ejercicio de la docencia y la investigación que realiza el profesorado en esta universidad están dados por las políticas y regulaciones en torno al desarrollo académico, la investigación y la docencia.

En esta universidad existe alineamiento entre el marco normativo institucional y los mecanismos para el desarrollo y evaluación del trabajo académico que actúa como habilitación para el desarrollo de la docencia y la investigación. Es la única de las tres universidades que ha desarrollado una estrategia institucional orientada a la vinculación entre la docencia y la investigación. Esta en respuesta al desarrollo limitado de la investigación en la universidad y la existencia de un grupo mayoritario del cuerpo académico orientado únicamente a la docencia.

Esta universidad se caracteriza por una marcada gestión central cuyas políticas y directrices permean en mayor o menor grado la operación de sus facultades. El nivel de acoplamiento entre el nivel central y las unidades académicas es fuerte pero no homogéneo, dada la respuesta diferenciada de estas últimas. Pese a ello, existe un alto alineamiento entre el nivel central y las distintas facultades, lo que le ha permitido ser reconocida como una universidad que en un contexto de relativa desventaja a nivel país ha impulsado reformas exitosas como la temprana incorporación de la formación por competencias en su pregrado. Sin embargo, por su condición de universidad docente, el nivel de desarrollo de la investigación es incipiente. Es por eso que en el último tiempo ha impulsado una serie de iniciativas orientadas a aumentar sus indicadores de productividad académica.

La universidad dispone de un reglamento del académico/a y un conjunto de instrumentos operativos que establecen las definiciones centrales para el desarrollo y regulación del trabajo académico y sus actividades asociadas. Un aspecto distintivo de esta universidad es que el profesorado de planta permanente puede elegir entre dos opciones de *track* o trayectorias académicas: la opción docencia y la opción investigación. En ambas opciones se realizan las dos actividades, pero varía la proporción y los productos requeridos en cada una.

“Hay un reglamento académico que obviamente hace la distinción entre opción investigación y opción docencia. Y en cada una de esos hay una serie de productos que uno tiene que generar en virtud de la categoría, está las horas que tiene que hacer, y eso es lo que uno tiene que cumplir en base a eso también se nos evalúa y con eso también podemos acceder a otra categoría (...) En el caso de la opción investigación, nosotros tenemos una serie de compromisos que cumplir, que tienen que ver con número de publicación indexadas en WOS, SCOPUS o Scielo, postulación a proyectos prioritarios, FONDECYT principalmente (...) FONDEF, Innova. En base a eso se nos evalúa, si nosotros no cumplimos con una cantidad de productos, podemos perder la categoría de profesores en opción investigación” (9C)

Si bien el profesorado puede elegir entre estas opciones, la opción investigación está supeditada a la demostración de productividad académica previa.

“Aquí en la Universidad, uno puede decir que eso es elección propia, uno puede ser opción docente u opción investigación. Por defecto, todos somos opción docente. A la opción investigación hay que postular, porque hay que tener algún tipo de productividad en investigación (4C)

Ambas opciones definen requerimientos diferenciados en cuanto a cantidad de horas de docencia directa y de productividad académica, principalmente a través de las publicaciones diferenciadas por índice y cantidad.

“Lo que está establecido en la universidad son solamente las horas mínimas que uno debe hacer de docencia directa (...) y estando en la opción docente igual uno debe tener algún tipo de productividad, pero no hay cantidad de horas asociadas a investigaciones, sino que hay productos. Y el más relevante, como en todas partes, es la publicación y se diferencian a través de los índices y de la cantidad. Esa es una diferencia (4C)

Se identifica como favorable para la institución contar con ambas opciones dado que se relacionaría con las posibilidades de ampliar las áreas de acreditación y la formación de mejores profesionales.

“es un facilitador tener opción docencia y opción investigación porque en el caso de esta Universidad, que quiere crecer así hacia ese ámbito de la acreditación de cada una de las áreas y fortalecerse en eso, porque también tiene un rédito económico y sin duda, pero también hay una segunda mirada que no es menos importante, y me pareciera que es superior a la primera que es formar mejores profesionales” (10C)

El marco normativo también define los mecanismos de evaluación para cada trayectoria académica, a través de dos instrumentos: El compromiso académico y la evaluación de desempeño.

“hay un mecanismo que se llama “compromiso académico” donde una vez al año, al inicio del año, tenemos que incorporar en común acuerdo con nuestro jefe Directo, nuestro director de departamento, los compromisos que vamos a realizar durante el año y al final del periodo tenemos que subir las evidencias de que eso fue realizado y eso se hace y esa evaluación termina con una calificación para mi categoría, cada 2 años y ahí va incorporado el tema de la docencia y la investigación” (14C)

Como universidad docente centrada en el pregrado, con un cuerpo académico mayoritariamente adjunto, y con investigación y postgrado incipiente, se buscó mejorar los indicadores de productividad académica, a través del diseño de una estrategia para el fomento de la investigación en docencia que considerase las características y potencialidades del cuerpo académico.

“Hay esfuerzos institucionales de pensar colaborativamente la política institucional, yo creo que hay un desafío que ha ido avanzando hacia este camino, por ejemplo, este diplomado de investigación en docencia universitaria, la posibilidad de postular a proyectos que sean vinculantes entre la docencia y a la investigación, que son vicerrectorías distintas. Yo creo que ahí hay algunos esfuerzos que facilitan y están dando luces que el docente está siendo valorado” (15C)

Esta estrategia, financiada a través de fondos ministeriales, buscó articular los esfuerzos de las áreas de docencia e investigación en una propuesta institucional integrada, fundamentada en la superación de las brechas de productividad académica y en las capacidades reales del cuerpo académico, conformado por un grupo minoritario de planta permanente opción investigación y un grupo mayoritario permanente opción docencia y adjunto. Dado la imposibilidad de aumentar la productividad del primer grupo, la estrategia institucional estuvo dirigida al

segundo grupo, cuyo énfasis está en la docencia. De ahí, surgió la alternativa del fomento de la investigación en docencia.

“Postulamos a un proyecto ministerial de articulación de ambas áreas, entonces fue bueno, porque trabajamos en conjunto, docencia e investigación en este proyecto que ya va por los 3 años (...) se mejoraron los apoyos para hacer investigación en docencia, se generó un diplomado de investigación en docencia para que los académicos de la institución logren cambiar la cultura, es decir, si tú haces clases no puedes dedicarte a pasar materia implica también reportar lo que tú mismo has hecho en la investigación y que tu espacio también sea un espacio de mejora de la misma docencia a través de procesos de investigación, creo que le pusimos hartito empeño y los resultados han sido buenos, además, intentamos incorporar a los estudiantes en los semilleros de investigación, creo que se hizo un esfuerzo y un buen grupo de académicos, los valoró y lo entendió bien, porque además, se intentó hacer que la investigación fuese una cuestión cultural, sí haces docencia, investigas, no tienes otra alternativa, y, si investigas hace docencia no tienes otra alternativa” (16C)

La fortaleza de esta estrategia radica en que fue diseñada considerando las limitaciones institucionales, las exigencias de la política pública y el fortalecimiento de la agencia académica del profesorado.

“Lo que pasa es que los mecanismos, siempre tienen que ver con la historia de la institución, o sea, un mecanismo funcional, siempre tiene que ser funcional en un momento histórico y social particular entonces creo que para la Universidad han sido eficaces estos mecanismos por la historia que tiene (...) y los procesos de acreditación lo han demostrado” (16C)

Como parte de esta estrategia integrada, la universidad en un corto período de tiempo desplegó un conjunto de iniciativas que buscan el fomento de la investigación en docencia, entre ellas se encuentran un fondo de financiamiento interno, la conformación de comunidades de aprendizaje, la formación y apoyo docente y el establecimiento de convenios de desempeño individual. Todos ellos tienen como resultado esperado la generación de publicaciones.

“Ahora se le agregó un componente a los proyectos de innovación a la docencia, que es el producto obligatorio, es un *paper*, entonces, al finalizar el proyecto debe terminar con, además de los resultados del proyecto, que puede ser que termine con una guía aprendizaje renovada, un programa nuevo de curso, virtualización, además de eso, tiene que terminar con un artículo” (14C)

Los fondos internos y las comunidades de aprendizaje son instrumentos cuyo foco inicial estuvo puesto en la innovación en docencia, y que, a raíz de la estrategia institucional establecida, han migrado hacia la investigación en docencia y las publicaciones como resultados esperados.

“En un principio en las comunidades de aprendizaje teníamos un asesor que nos ayudaba a mejorar sí o sí lo que hacíamos en la sala, con los estudiantes, la innovación pedagógica, pero ahora como que se cambió ese foco, así que las comunidades hoy en día están enfocadas a sistematizar, investigar en docencia, buscar publicaciones” (1C)

El desarrollo y consolidación de estos mecanismos, como las comunidades de aprendizaje, ha permitido que su presencia se extienda a todas las facultades.

“Pero esa es una política que también se ha ido consolidando y hoy día todas las facultades tienen sus comunidades de aprendizaje, que son instancias que parten del intercambio de experiencias y después ya se consolidan equipos que empiezan a crear, a innovar e investigar sobre la práctica

docente. Yo tengo una buena opinión, están muy bien, está muy bien pensada, está muy bien dirigida yo diría que se ha disminuido bastante esa sensación de que el profesor que se dedicaba a la docencia o el profesor que era opción docente, estaba en un nivel por debajo del profesor que se dedicaba a la investigación, porque ahora el profesor que está haciendo una buena docencia, una docencia de calidad, está teniendo herramientas para sistematizar, para investigar, para comunicar esa experiencia a sus pares” (12C)

Los convenios de desempeño individual, como parte central de la estrategia institucional, buscan fomentar el desarrollo de investigaciones en docencia, a través del establecimiento de acuerdos que otorgan facilidades como la rebaja de horas de docencia directa, para que el profesorado pueda dedicarse al desarrollo de este tipo de investigaciones y sus productos asociados.

“La Universidad ha levantado una iniciativa hace ya 2 o 3 años que son los convenios de desempeño individual. Generalmente el convenio de desempeño individual ha estado enfocado a la planta adjunta, y esto porque por ejemplo el convenio de desempeño ---qué significa en términos prácticos la exigencia de una publicación de autor y una como coautor---, ese es el producto nada más, usted entregaba la publicación como autor y otra como coautor, convenio cumplido. Era focalizado a los adjuntos, porque los de planta adjunta no tiene los espacios ni los tiempos para hacerlo, junto con eso, el convenio significa también que si el docente requería se podía colocar un ayudante, pagado por el centro de apoyo a la docencia que también está colaborando para que pueda sacar adelante sus publicaciones” (8C)

La rebaja de horas de docencia directa habilitó el desarrollo de la investigación en docencia.

“La rebaja de horas es un factor como protector, ya sabes que tienes que tener un máximo de 10 horas por 18 meses, es una liviandad tremenda porque en el fondo ya no tienes esa presión de cumplir con las 18 horas. Y más el asesoramiento que se va dando, se van dando avances, informes de avance, existe el apoyo, si tú no sabes, de buscar en la base científica, existe la instancia de empezar a solicitar esa ayuda. Y la verdad es que sí, yo creo que ha sido la única forma. Yo, si no hubiese sido por el convenio, creo que nunca me hubiese acercado a este otro mundo, porque esperar a ser doctora iba a pasar su tiempo y ya tengo dos convenios terminados” (3C)

Este instrumento fue diseñado inicialmente para el profesorado permanente opción docencia y el profesorado adjunto como una forma de canalizar sus intereses más allá de sus labores de docencia establecidas por contrato. Esto debido a que parte del profesorado de este segmento académico venía desarrollando por iniciativa personal innovaciones docentes a través de la adjudicación de fondos concursables y la participación en comunidades de aprendizaje.

“Se detecta que a pesar de que hay una carga bien grande en docencia, de todas maneras hay profesores que tienen esta inquietud por investigar, y es claro que teniendo 18 horas de docencia directa a la semana, poder generar un producto que sea una publicación, se hace más difícil, entonces, reconociendo eso, es que se ofrece este convenio individual de desempeño “yo le voy a disminuir las horas de docencia, pero usted a cambio me va a generar una publicación a partir de la investigación sobre su docencia que desarrolle y funcionó” (12C)

Los resultados obtenidos a partir de la implementación exitosa de los convenios de desempeño individual han tenido un efecto positivo en el aumento de la productividad académica a nivel institucional.

“La última estadística que alcancé a conocer fue que de los 10 convenios individuales de desempeño que se habían adjudicado como un plan piloto, los 10 habían cumplido plenamente, los 10 colegas habían generado más de una publicación, incluso habían superado las exigencias y ese convenio entonces se renovaba y se amplió el número de convenios que se ofrecían por facultad. y hoy día, la investigación en docencia ya pasa a convertirse en un porcentaje importante de la investigación global que se hace en la Universidad” (12C)

En el segundo año de ejecución se duplicaron los artículos asociados a los convenios de desempeño en investigación en docencia.

“El director del centro de apoyo a la docencia nos decía que están muy contentos por los resultados, porque si tenían que haber veinte publicaciones había veintiuna, de docentes adjuntos. Estamos teniendo más publicaciones que los que tienen la opción de investigación propiamente tal” (3C)

Un ejemplo de los resultados obtenidos en el desarrollo de las investigaciones en docencia en el área de Ciencias Básicas e Ingeniería ha sido la publicación de diversos artículos académicos, como lo describe un profesor de esta área.

“El primer *paper* consistió en describir el proceso de transformación del curso de química general. ¿Y por qué hablamos de transformación de este curso de ciencias? Porque aplicamos dos estrategias metodológicas, el aula invertida para las sesiones de aula y la de indagación guiada para los prácticos de laboratorios, entonces, son dos estrategias metodológicas, que implican una transformación porque pasamos de una enseñanza centrada en el profesor a una enseñanza centrada en el estudiante y además que son metodologías que promueven, entre varias otras competencias, el trabajo autónomo que es fundamental para el éxito de una carrera universitaria(...) Ya después publicamos, el *paper* “química para todos”, le pusimos así porque ahí analizamos los resultados que obtuvieron los estudiantes en una prueba estándar diseñada por la *American Chemical Society*, nosotros hicimos la traducción, la adaptamos a nuestro programa y se las aplicamos al inicio del semestre y al final del semestre los estudiantes y relacionamos los resultados con la vulnerabilidad, como era de esperar, al inicio del semestre los estudiantes que pertenecían a los 6 primeros quintiles, según nivel socioeconómico, tenían menores resultados que los que estaban en los cuatro quintiles superiores, pero después, a final del curso, no había diferencias significativas en los resultados de los dos grupos y en realidad los que pertenecían a los mayores quintiles casi se habían mantenido las notas, pero hubo un mayor aprendizaje en los que venían con mayor vulnerabilidad. Y el otro artículo que es muy parecido también a lo que está en el capítulo del libro es la experiencia de cómo a través de la metodología de indagación guiada fortalecimos la competencia de comunicación oral (...) se abordó como hicimos para validar la competencia específica con la competencia genérica de una manera integrada, que generalmente eso se hace de manera separada” (12C)

El fomento de la investigación en docencia requiere que el profesorado cuente con las habilidades necesarias para su desarrollo, es por ello que se dispuso de una instancia institucional de formación en este ámbito, a través de la impartición de cursos focalizados y un diplomado en investigación en docencia en paralelo al desarrollo de los convenios de desempeño.

Un profesor de Ciencias de la Salud reconoce el valor del diplomado como habilitante para el desarrollo de la investigación en docencia.

“El diplomado en investigación en docencia también fue una postulación, allí participaron profesores de planta permanente y adjunta, es interesantes porque como a nivel del sur de Chile no hay un

diplomado similar, yo participé y dentro de la selección, obviamente, hay una línea de trabajo, hay que postular una propuesta de un escrito a publicar y ese diplomado contó con módulos en los cuáles se nos habló del *SoTL*, que era algo que nos abrió la mente porque sinceramente para los que venimos de la ciencia, por ejemplo, pensar en *SoTL*, nosotros dijimos entonces puedo hacer investigación en docencia, y el impacto que tiene y fue ¡*guau!*” (8C)

Estas instancias de formación en articulación con las otras iniciativas habilitaron al profesorado para el desarrollo de la investigación en docencia, fortaleciendo su sentido de agencia académica.

“Me gustó la experiencia del diplomado en investigación en docencia, aprendí mucho, pude avanzar en uno de los artículos, avance bien, aprendí con de la escritura y de los mismos profesores que estaban ahí en los distintos módulos, se armó igual un equipo, un buen equipo, y varios que yo no conozco” (1C)

Esta estrategia institucional integró un conjunto de iniciativas para el fomento de la investigación en docencia y estuvo dirigida al profesorado que tradicionalmente desarrolla docencia como actividad principal, lo cual habilitó el vínculo entre ambas actividades y fortaleció el sentido de agencia académica del profesorado.

“El esfuerzo principalmente del centro de apoyo a la docencia que fue instalando muchos de estos programas, logró convencer a la institución que era necesaria esa misma línea de fortalecimiento de convenios de desempeño individual en investigación en docencia, para personas que estaban en opción docencia, y por lo menos en mi caso personal, yo fui de la primera generación que se adjudicó uno durante 18 meses, y después logré volver a adjudicar y traía algunos beneficios asociados, una disminución de la carga horaria, casi te equiparaba como si fueras opción investigación. Además, el hecho de adjudicarte el convenio te generaba un ayudante automáticamente para tus labores asociadas a la investigación en docencia, además del apoyo institucional y el acompañamiento directo del centro. Además, se valoró porque había una instancia formativa como el diplomado en investigación en docencia, para la redacción (...) La institución colocó esfuerzo, colocó apoyo, colocó recursos para mejorar y fortalecer la investigación en docencia, o esas brechas que teníamos las personas que queríamos investigar, pero que éramos eminentemente docentes, ese tipo de política ha ido fortaleciendo el equilibrio entre el mundo de la docencia y de la investigación” (15C)

De igual modo, el profesorado que participó de estas iniciativas en investigación en docencia reconoce la motivación intrínseca como recurso personal que habilita el ejercicio de su agencia académica.

“Yo creo que la Universidad tiene que salvaguardar este grupo de profesores que están motivados intrínsecamente por ser un aporte investigativo más allá de lo regional, más allá de lo nacional, porque yo nunca pensé, por ejemplo, que íbamos a publicar en Gran Bretaña y en una revista con un alto estándar y ahí tú dices o sea realmente sirvo para esto, realmente puedo ser un aporte” (7C)

Otro factor que habilita el desarrollo integrado de la docencia y la investigación es su reconocimiento en la evaluación académica, lo que fortalece el sentido de agencia del profesorado.

“son vinculantes, sí, eso es lo bueno, por eso se ha generado cómo esta integración, yo creo que eso ha sido positivo, por ejemplo, todos esos productos que yo desarrollé para mi convenio individual, me sirven también para mi proceso de calificación porque son los mismos artículos que me pide a

mí para la calificación académica, entonces eso creo que institucionalmente lo han hecho bien así (...) no tengo que estar duplicando ni esfuerzo, yo creo que esa integración de política con reglamento se ha ido puliendo cada vez más” (15C)

El establecimiento de una estrategia institucional orientada al desarrollo de la investigación en docencia, acompañada por un conjunto de instrumentos que contribuyen a garantizar los resultados esperados ha permitido habilitar el desarrollo del vínculo entre la docencia y la investigación en esta universidad.

En contraste, la gestión institucional orientada al aumento de la investigación, la segmentación del cuerpo académico y el alcance limitado de la estrategia implementada para el desarrollo de la investigación en docencia son factores que limitan el vínculo entre la docencia y la investigación en esta universidad.

Esta universidad centrada principalmente en la docencia de pregrado, en respuesta a las exigencias nacionales por aumento de la investigación que condicionan el financiamiento y las garantías de calidad, en un breve período de tiempo ha dispuesto desde el nivel central de un conjunto de iniciativas orientadas a aumentar sus indicadores de productividad, teniendo en cuenta algunas limitaciones de base como la composición de su cuerpo académico y la falta de recursos económicos.

“¿Por qué a la Universidad le interesa potenciar la investigación? Le interesa potenciar la investigación y le interesa aumentar la productividad, porque eso tiene luego una “recompensa”. Recompensa económica y una recompensa también del punto de vista del ranking. Y eso obviamente que vuelve al tema económico, les beneficia para la asignación de ciertos recursos. Así que es un círculo vicioso y que opera bajo la lógica mercantil, la racionalidad mercantil” (9C)

A las limitaciones institucionales anteriores se suman algunas condicionantes externas como el modelo gerencialista que se encuentra a la base del aumento de las exigencias de investigación, lo que fortalece la agencia de ciertos grupos académicos a través del ejercicio de su poder e influencia. Además de la alta segmentación del sistema universitario chileno que contribuye a perpetuar las desventajas entre las universidades.

“En esta universidad sigue siendo la docencia más importante ya que los indicadores en investigación siguen siendo relativamente bajos, entonces, lo que la Universidad está haciendo es, de alguna forma hacer un esfuerzo para mejorar y aumentar la investigación, contratando más doctores y doctoras, manteniendo estos incentivos en la productividad, fortaleciendo también el posgrado, ha aumentado la productividad de investigación, pero aún no se traducen en un aumento significativo, porque no tiene que ver solamente con que los investigadores hacen un tremendo esfuerzo por seguir publicando, por aumentar la productividad y publicación, sino que tiene que ver con otras condiciones estructurales, no solamente de la Universidad, me refiero al modelo ideológico en el cual estamos, y en ese modelo hay condiciones territoriales, geográficas, políticos, culturales que van haciendo una diferenciación entre unas universidades y además, opera esta lógica, esta cofradía, estos grupos de poder que se han ido fortaleciendo (...) porque hay un sistema que es perverso, que tiene que ver con esta valoración a los indicadores, la tasa de publicación, sabemos que aquí hay ciertos grupos que se citan entre los mismos, que participan en la mismas revistas como editores, como revisores. Entonces, es una cuestión bastante insana, bastante esquizofrénica” (9C)

El énfasis en el aumento de la investigación ha generado que la universidad privilegie algunos productos como los artículos indexados, lo que hace cuestionarse al profesorado respecto a la relevancia o impacto social de los artículos académicos dado la hiper especialización del conocimiento académico y su escasa vinculación con el entorno.

“Siento que la Universidad todavía está en algunos momentos valorando la productividad en torno a *papers*, pero la típica pregunta es ¿cuántos te leyeron? Son los mismos tipos que se leen, nos leemos entre nosotros, escribimos sobre nosotros, pero si eso no generó ningún cambio a nivel del debate público, ¿qué impacto tiene? aparte del impacto autorreferencial del campo académico” (5C)

De igual modo, surge una crítica respecto a seguir la tendencia del sistema de incentivos que utilizan otras universidades que en la actualidad solo gratifican un determinado tipo de publicaciones, sin considerar la historia y realidad de esta universidad y su cuerpo académico.

“Académico más jóvenes decían hay que dar un golpe de timón hacer un cambio radical y eso se traducía, por ejemplo, en solo financiar revistas WOS (...) si tú haces un giro así en una institución como la nuestra, es como tratar de hacer girar un camión con un giro tan rápido que lo más probable es que se vuelque, no, no puedes, tienes que mirar la historia, quienes constituyen tu institución y como viene progresando (16C)

Algunas de las medidas emprendidas por esta universidad para el aumento de la investigación ha sido privilegiar la contratación de académicos/as que respondan a un perfil de investigación con credenciales y desarrollo investigativo demostrable aun cuando sea incipiente. Sin embargo, esta medida está limitada, entre otros aspectos, por la capacidad financiera para la absorción de capital humano avanzado que responda a estos requerimientos, el tamaño institucional y las características territoriales donde se encuentra emplazada.

“La Universidad contrata ciertos perfiles de productividad, de investigación, y no todos esos académicos están muchas veces dispuesto a hacer clases, rehúyen de hacer clases porque piensan que están en un centro de investigación y no están en la Universidad y esta universidad forma profesionales, nos guste o no” (5C)

Tradicionalmente, el cuerpo académico de esta universidad ha estado compuesto en su mayoría por un profesorado dedicado, en gran parte o de forma exclusiva, a labores docentes. En la actualidad, esa tendencia se ha revertido casi por completo hacia la contratación de doctores con perfil de investigación. Esta política de contratación no contribuye al desarrollo del vínculo entre la docencia y la investigación, toda vez que los requisitos de entrada están establecidos casi exclusivamente para la investigación sin considerar la docencia.

Si bien la universidad ha priorizado la contratación de doctores para el aumento de la investigación, existe una alta rotación académica, sobre todo en aquellos que se adjudican proyectos con financiamiento externo, no existiendo una política clara de retención del profesorado.

“La gente construye proyectos en base a lo que he aprendido acá y luego se marcha, estoy pensando en proyectos FONDECYT, actualmente un 10% o un 15% de académico con fondos se marcha de la institución teniendo el fondo como garantía, entonces, otras instituciones, con otra naturaleza, tal vez con otros niveles de desarrollo o con otras economías ofrecen otras cosas” (16C)

Otra limitante, ha sido que los procesos de evaluación y categorización académica han tendido a otorgar mayor peso a los productos de investigación como proyectos con financiamiento externo y publicaciones indexadas, ponderando en menor medida o no considerando otros aspectos tradicionalmente relevantes para el trabajo académico como las actividades de apoyo a la docencia y de vinculación con el medio.

“Los indicadores que pesan mucho hoy día en la Universidad tienen que ver con indicadores de productividad del conocimiento, por ejemplo, nosotros en la carrera tenemos alta tasa de deserción, y en un momento yo pasé a un curso de primero porque tenía una buena llegada con las y los estudiantes y hemos revertido un poco esa situación, pero eso nadie me lo va a medir, yo tuve más de 16 tesis que incorporaré en un proyecto FONDECYT, eso tampoco te lo van a premiar, soy además coordinador del Observatorio de (...), tampoco y donde han participado más de 50 alumnos de 3 carreras, tampoco me lo cuentan, entonces yo creo que ahí falta todavía mayor modernización de los criterios de categorización porque si no son discrecionales” (5C)

Otro factor que ha restringido el vínculo potencial entre la docencia y la investigación ha sido la segmentación del cuerpo académico. La universidad posee dos plantas académicas, independiente de su dedicación horaria: La planta permanente y la planta adjunta. La planta permanente comprende a aquel profesorado que goza de la totalidad de los derechos, realizan docencia e investigación como actividades irrenunciables y se encuentran adscritos a la carrera académica. A su vez, la reglamentación institucional establece, que el profesorado perteneciente a esta planta estará adscrito a alguna de las dos áreas de desempeño: opción docencia u opción investigación. Cada una de estas opciones establece los requisitos mínimos anuales para el desempeño académico.

En tanto, la planta adjunta, comprende al profesorado que ha sido contratado para cumplir funciones específicas, que en la práctica se traducen en actividades preferentemente de docencia, sin adscripción a la carrera académica. Ambas plantas deben someterse anualmente a una evaluación de desempeño académico que solo para la planta permanente es vinculante al proceso de categorización académica.

La planta adjunta y la planta permanente opción docencia congregan a la mayor parte del cuerpo académico, aun cuando esta tendencia debería comenzar a revertirse en el tiempo dado el aumento de presiones por mayor investigación.

“ya no entran plantas adjuntas, ya no existe la planta adjunta para que ingresen, para la gente nueva, solamente hay gente para planta permanente y obviamente las plantas permanentes son grados doctorales” (8C)

En la práctica, el aumento de las exigencias por mayor investigación y su mayor reconocimiento en comparación con la docencia y la clasificación de las plantas académicas inciden en la segmentación del profesorado. Para quienes pertenecen a la planta adjunta existe la percepción de encontrarse en desventaja.

“Los que somos planta adjunta pesamos menos que un paquete de cabritas, si tú eres planta adjunta te quedas como planta adjunta, haz lo que hazas” (8C)

El aumento de la investigación se ve limitado por lo reducido de la planta permanente opción investigación lo que ha llevado a volver la mirada a la planta permanente opción docencia y a la planta adjunta. Sin embargo, esta última, presenta condiciones que hacen difícil ese cambio de dirección, por la elevada carga de docencia directa, por no poseer responsabilidades contractuales de investigación y, por ende, sin credenciales, ni preparación o experiencia investigativas, además de no contar con posibilidades de avance en la carrera académica.

Pese a lo anterior, existe profesorado adjunto que se ha destacado por la docencia que realiza y por el interés sostenido en el mejoramiento e innovación de sus prácticas docentes, lo que los ha llevado a adjudicarse proyectos internos de innovación y a haber sido pioneros en la conformación de comunidades de aprendizaje. Este grupo acotado, pero con presencia en todas las facultades, es una anomalía del sistema, que se ha visto recurrentemente limitado en el desarrollo de su agencia académica por no contar con las oportunidades institucionales que permitan el avance en sus trayectorias.

“Pasar a la planta permanente significa, uno, que se genera un espacio, un cupo, y lo otro es que más o menos en los últimos 5 o 6 años la planta permanente está dada para los docentes que tienen el primer filtro que es tener un grado doctoral y eso asociado a los productos académicos que genera una planta permanente” (8C)

Dada la arquitectura organizacional, las plantas académicas actúan como silos sin posibilidades de conexión e intercambio entre ellas.

“Efectivamente el traspaso de una planta a otra no es fluido, yo todavía integré la comisión de evaluación del desempeño académico, entonces lo que uno observa, es que hay muchos, muchos, muchos académicos que están en planta adjunta y uno ve la productividad y dice, estos colegas debieron estar ya en la planta permanente e iniciar su carrera académica porque, además, la mayoría son bastante jóvenes, hay otros colegas que son de los viejos tiempos en los que la investigación todavía no tenía tanta importancia o relevancia en las universidades y que tienen una trayectoria reconocida, son además colegas muy queridos, pero, se nota que les cuesta mucho cumplir con los requisitos mínimos que exige su categoría, su opción y que perfectamente podrían pasar a ser planta adjunta” (12C)

La idea de que la investigación posee mayor relevancia que la docencia, avala que quienes desarrollan mayoritariamente investigación sean considerados “privilegiados” mientras que quienes realizan actividades principalmente docentes sean considerados “rezagados” generando segregación en el cuerpo académico por sus condiciones de entrada las que determinan el rumbo de las trayectorias académicas, al no existir un mecanismo que permita la movilidad necesaria para favorecer el desarrollo de la agencia académica. Por tanto, en este escenario, el origen determinará el punto de llegada.

“Yo podría quedarme lo más bien sin investigar, sin estudiar, y solamente hacer lo mínimo, porque la planta adjunta no tiene carrera académica. La Universidad de alguna manera, nos estanca, y, quedamos ahí, tampoco tenemos posibilidades de pasar a la planta permanente porque no, yo nunca he entendido por qué la universidad no dice; mira, llevan 1500 años haciendo docencia, han tenido buenos resultados, pasémosla. Somos los trabajadores de segunda mano, como que no todos somos merecedores de estar en la carrera académica. Y para entrar a la opción de investigación ni pensarlo, ahí están los dioses” (2C)

Otra limitante para el profesorado adjunto es la disponibilidad de tiempo para el desarrollo de la investigación cuando se tiene dedicación exclusiva a la docencia, lo que provoca que quienes desarrollan investigación en algunos casos deban hacer uso de su tiempo personal y familiar para llevarla a cabo.

La segregación del cuerpo académico también genera tensiones o conflictos entre quienes pertenecen a la misma planta, pero a diferentes opciones, ya sea docencia o investigación.

“Lo que pasa es que en este proceso se producen naturalmente dos castas: los que publican y los que hacen clase, ahí está el problema, porque los que publican son como los *iluminatis* y a ellos se le aliviana la carga académica, ellos tienen un apoyo por lo menos económico, mucho más grande, entonces empiezan a separarse de la otra casta de los que hacen clase, de lo que están ahí con los estudiantes, a ellos, se les dan los ramos más pesados.” (13C)

Una crítica que realiza el profesorado opción docencia es que el profesorado opción investigación no tiene obligatoriedad de transferir su investigación a los estudiantes, lo que contribuye a la separación entre docencia e investigación.

“No hay obligación para un profesor que está haciendo investigación para transferir eso a los estudiantes” (13C)

La existencia de las opciones docencia e investigación es considerada, amplia y transversalmente, como una limitante que inhibe el desarrollo del vínculo entre la docencia y la investigación, reconociéndose como una dicotomía artificial.

“Creo que la separación en opciones es un obstaculizador, en general, de esta simbiosis, docencia investigación, yo creo que eso de tú eres opción investigación y tú eres opción docencia, obviamente para el que es opción investigación, sabe que va a tener que hacer, seguir haciendo clase y a la vez investigando y postulando a proyectos, pero el que dice, yo decidí ser opción docencia como que automáticamente se desmarca de la investigación, como que asume que se dedica a la docencia (...) creo que sería más fácil que hubiera una sola (...) esta separación, creo que se hace una distinción artificial equivocada” (15 C)

Uno de los efectos de la implementación de estas opciones fue la equivocación de considerar la docencia o la investigación como actividades adicionales o suplementarias a la actividad principal, según sea el caso.

“La institución en este esfuerzo por desarrollar investigación generó dos caminos, pero no son dos caminos separados, pero lamentablemente, se generó una ruta para los académicos investigadores, entre comillas, opción investigación y podían referirse a hacer la docencia como algo extra, y los docentes podrían referirse a la investigación cómo hacer algo extra” (16C)

El profesorado reconoce que en la práctica se da una marcada separación entre docencia e investigación. Debido a eso, una vía de superación fue la puesta en práctica de una estrategia institucional conformada por un conjunto de iniciativas para el fomento de la investigación en docencia. Existen al menos dos explicaciones sobre las motivaciones para la implementación de esta estrategia dirigida al profesorado de planta permanente opción docencia y de planta adjunta.

Una se refiere a una forma de superar la interpretación errónea que se dio de las opciones docencia e investigación lo que provocó su desarrollo por caminos separados. La otra se refiere a que dada la imposibilidad de aumentar los índices de productividad académica de la planta permanente opción investigación, se redirigieron los esfuerzos hacia el grupo académico (opción docencia y adjunto) que tenía un desarrollo sostenido y demostrable en innovación docente para que pudieran iniciarse en la investigación en docencia y de este modo aumentar la producción académica.

“Se produjo una interpretación errónea durante un tiempo en donde la gente de opción investigación eran como privilegiados y asumir la investigación como un proceso más fácil y luego la docencia como algo desagradable de hacer y decir: te dieron un dulce y a mí me siguen castigando, pero eso es parte de una concepción errada sobre lo primordial de la docencia, yo creo que los esfuerzos durante los últimos cuatro años, fueron un poco al revés, para decir, oiga es genial hacer clase y es inevitable, que usted haga docencia y que haga investigación” (16C)

Una limitante para la puesta en marcha de estas iniciativas orientadas a fomentar la investigación en docencia ha sido la gestión institucional que en la práctica separa el desarrollo de la docencia y la investigación.

“Sí, yo creo que institucionalmente todavía sigue muy marcada esta distinción entre docencia e investigación. yo creo que todavía está en la cultura institucional y creo que yo comparto que las vicerrectorías sean distintas, pero de repente siento que no hay una comunicación institucional tan fluida que permita que esos esfuerzos institucionales no se dividan para los que optaron por la investigación o para lo que optaron por docencia, ahora último, estas propuestas, estos proyectos, estos convenios y, por ejemplo, este mismo diplomado, que se está haciendo en conjunto entre investigación y docencia, se demuestra que están tratando de comunicarse más, pero creo que no es una comunicación muy fluida, sí, creo que ahí hay un desafío institucional. Creo que las dos vicerrectorías muchas veces sus políticas, sus orientaciones, corren más por carriles paralelos (...)” (16C)

Otra limitante para el desarrollo de esta estrategia fue su limitada cobertura ya que estuvo dirigida de forma focalizada a aquellos profesores/as de la opción docencia y adjuntos con experiencia demostrable en innovación docente, de modo, que de diera con facilidad el tránsito hacia la investigación en docencia y así poder garantizar resultados.

“Hubo facultades no representadas porque, quizás el número no es suficiente, quizás no les interesó, no lo conocían, aunque nosotros tratamos de usar los máximos canales posibles de comunicación, pero no falta el correo que no se comunica y lo otro es que eso significa una baja de 10 horas, lo que repercute en que el jefe de carrera tiene que buscar un docente *partime* generalmente que cubra esas horas, eso también a veces genera problemas dentro de un proceso de acreditación por ejemplo” (8C)

Por su parte, otra limitación para el desarrollo de esta estrategia fue la contradicción entre el fomento al trabajo asociativo por ejemplo a través de los proyectos de innovación y las comunidades de aprendizaje y la suscripción de convenios individuales-

“Creo que hay una tensión porque, por ejemplo, siempre te dicen por qué no hacemos trabajo colaborativo, por qué no investigamos interdisciplinariamente, pero los convenios son individuales, entonces me lo gano yo” (15 C)

Finalmente, la limitación de mayor peso para la continuidad de esta estrategia fue su financiamiento. Los recursos económicos para llevarla a cabo fueron a través de fondos ministeriales por dos años. Por tanto, pese a sus exitosos resultados, no fue posible su institucionalización, ya que la universidad no pudo asumir su financiamiento con recursos propios.

“Sin fondos puede que no continúe, pero al ser un fondo basal, es decir, si el fondo del Estado, el Estado espera que tú lo hagas propio, en algún momento y va a depender de la evaluación que se haga (...) entonces no sé si se logra ajustar aún más y dentro de las prioridades de la Universidad, dentro lo económico, se logre mantener, yo esperarí que sí y el Estado asumo que también” (16 C)

El término del convenio, luego de dos años de desarrollo, implica para el profesorado adjunto volver al desarrollo exclusivo de la docencia.

“Postulé, después renové y terminó justo ahora, el viernes me enviaron la carta de término del convenio y que estaba todo cumplido, así que hay que esperarse, que haya otro llamado de renovación. No sé qué va a pasar, pero yo creo que, por esta modalidad, está medio complejo porque la carta decía que por ahora no se seguirá haciendo, o sea, su jornada laboral comprenderá sus horas de docencia” (1C)

Pese a los resultados positivos de la estrategia institucional orientada al fomento de la investigación en docencia, esta se ha visto restringida por su limitada cobertura y por la falta de financiamiento que pone en duda su continuidad e institucionalización.

Pese a ser una universidad con foco en la docencia de pregrado y desarrollo incipiente en investigación, la totalidad del profesorado reconoce la investigación como prioridad institucional, debido a que su relevancia está dada por su mayor reconocimiento y también por aspectos prácticos, como la facilidad para su evaluación.

“En términos de reconocimiento, la investigación y en términos prácticos es más sencillo evaluar el trabajo en investigación que el trabajo en docencia. ¿Cuántos *papers* tiene? ¿En qué revistas están? ¿Cuál es el cuartil? ¿Tiene o no tiene proyectos prioritarios? ¿Pertenece a algún grupo de trabajo internacional? Son muy, muy objetivos los indicadores de investigación y, además, son los indicadores que pesan mucho en los rankings de la calidad de la Universidad. En el caso de la docencia, no tenemos indicadores tan claros, tan objetivos y cuantitativos, no hay” (12C)

De igual modo, se reconoce que la investigación permite la atracción de financiamiento y sus índices tributan a los procesos de acreditación institucional.

“La investigación porque siempre se ve al investigador como más importante y porque el investigador se siente más importante, porque sus indicadores, mayor cantidad de publicaciones o mayor cantidad de proyectos, primero reditúan dinero por cada proyecto que le entra a la Universidad, y, por otro lado, porque además reditúa en los indicadores institucionales que le permiten acreditar mejor a la Universidad” (14C)

La relevancia de la investigación también permea el estatus del profesorado con perfil de investigación en relación con el profesorado que realiza únicamente docencia.

“A nivel institucional es más valorada la investigación, sin lugar a duda, porque yo visualizo que la gente que investiga es casi gurú, es intocable, no se puede molestar, tienen sus horas, tienen sus

proyectos, publican mucho, entonces, como que ellos ya se arrancaron de la línea de la docencia y están por allá en las nubes y casi son intocables, siento que la Universidad les da ese escenario” (7C)

En esta universidad la investigación está permeada por factores que facilitan y restringen su desarrollo. La existencia de apoyos institucionales centralizados, las disposiciones normativas, el desarrollo de la investigación con los intereses del profesorado son factores institucionales que habilitan el desarrollo de la investigación en esta universidad.

En primer lugar, la universidad cuenta con un conjunto de apoyos destinados al fomento de la investigación como fondos internos, apoyos para la generación de publicaciones, incentivos a la investigación y el fomento a la investigación asociativa. Otro apoyo institucional interno son los convenios de desempeño individual en investigación que, al igual que los destinados a la investigación en docencia, ofrecen rebaja en horas de docencia para el desarrollo investigativo con publicaciones asociadas.

De igual modo, la universidad entrega apoyo para la generación de publicaciones, en cuanto a la redacción de manuscritos y la traducción de artículos.

“En mi caso me han apoyado con traducciones de artículos en inglés porque hemos publicado en otros países de esa lengua, entonces me parece que está haciendo una labor efectiva y los proyectos también internos ayudan a promover también la investigación, en este caso” (7C)

Al igual que dispone de un fondo destinado a la primera publicación donde se entrega apoyo financiero que puede ser destinado a traducción, pago de revista o pago de ayudantes de ser requerido.

“Yo postulé a un proyecto de primera publicación donde te pasan un fondo no es muy alto, como 500 mil pesos que te ayudan a la traducción te ayudan a pagar la revista, a un ayudante, tú ves cómo ordenas tu dinero para poder gastar esos 500 mil pesos” (7C)

Otro apoyo institucional interno son los incentivos dirigidos a todo el cuerpo académico que desarrolle investigación.

“La gestión de incentivo a la investigación, que también es un plus, para la investigación porque no es exclusivamente para los profesores opción investigación es para todos” (16C)

Por último, otro apoyo institucional es el fomento a la investigación asociativa a través de la conformación de núcleos de investigación.

“Los núcleos de investigación, que son comunidades de investigación y ahí hay un reconocimiento y en realidad la mayor productividad se alcanza cuando uno trabaja en equipo Y esa es la mejor estrategia para poder compatibilizar los tiempos, tener equipos de trabajo en docencia, tener equipos de trabajo en investigación, y un buen soporte de ayudante en ambos lados” (12C)

En segundo lugar, la universidad ha definido un conjunto de disposiciones reglamentarias para el desarrollo y evaluación de la investigación, que se encuentran en sintonía con las exigencias establecidas a nivel nacional. Estas disposiciones son reconocidas por el profesorado como habilitaciones para el desarrollo investigativo, ya que orientan el logro de los resultados esperados para cada opción del cuerpo académico perteneciente a la planta permanente.

“La normativa, creo que también está bastante bien definida, bien los profesores opción investigación, sabemos lo que tenemos que cumplir, se modificaron los lineamientos de modo que los productos también fuesen claros y más amplio, incluyendo productos asociados a las artes, por ejemplo, que no estaban antes considerados prácticamente para nada” (16C)

Dentro de las disposiciones reglamentarias el profesorado opción investigación reconoce como un factor que facilita el desarrollo de la investigación disponer de una asignación de una docencia compatible con el desarrollo de la investigación y que está alineada a los parámetros nacionales.

“El colega que está en opción de investigación, independiente de su categoría, la docencia que él tiene que hacer, yo diría que está muy en el promedio nacional, no es ni mucha más docencia, ni mucho menos de lo que hace un investigador promedio en la universidad chilena. Esos análisis, creo que ya lo hemos visto cómo al interior de los equipos académicos, que objetivamente es más o menos lo que uno hace en cualquier universidad y si tú eres investigador activo” (4C)

Este facilitador también es considerado por quienes desempeñan cargos de gestión, a través de la rebaja de docencia para que no afecte el desarrollo de la investigación.

“Yo diría que hay procesos bien instalados en ese sentido de apoyo para el colega que está ya en una etapa de productividad en términos de investigación (...) si tú estás en la opción de investigación, que yo lo vivencie, y además tienes un cargo, por ese cargo tú tienes un descuento de horas de docencia. Entonces, en ese sentido de alguna manera hay una compensación” (5C)

En tercer lugar, otro aspecto que facilita el desarrollo de la investigación es que ésta pueda desarrollarse en libertad de acuerdo con los intereses del profesorado, lo que fortalece el sentido de agencia.

“Hay algo muy valorable que nos da esta universidad y no lo da la universidad grande que quiero dejarlo claro, que es tema de la libertad de investigación. Yo lo he visto porque me formé en una universidad grande, realmente meterte en un área, es recontra complejo porque le pisan los callos a un montón de gente, si no haces tu plan de estudio. Aquí en una universidad chica tiene esa ventaja, que tú puedes proponer cualquier línea de investigación y te van a dar el *like*” (13C)

El profesorado reconoce como factores institucionales que habilitan el desarrollo de la investigación: los apoyos institucionales centralizados, las disposiciones normativas y desarrollo de la investigación de acuerdo con los intereses del profesorado.

En contraste, la reorganización de las facultades para impulsar la organización departamental, la segmentación de las plantas académicas, la evaluación de la investigación de acuerdo con parámetros externos y la asignación uniforme de recursos internos son factores institucionales que restringen el desarrollo de la investigación.

La reorganización de las facultades ha sido una medida impulsada desde el nivel central para aumentar la investigación buscando imitar aquellas facultades con mayor desarrollo investigativo a través de la instalación de departamentos en aquellas facultades que no contaban con esta figura. Sin embargo, esta medida no consideró la agencia académica ni la diferencia entre las escuelas profesionales y los departamentos disciplinares.

“El departamento es una figura que empezó en la universidad hace poco tiempo, pero que tiene que ver un poco con potenciar la investigación, todas las facultades se organizaron en departamentos y cada carrera tributaba en el fondo también a estos departamentos, entonces de alguna u otra manera, ese marco, haber conformado este organigrama, es como un antes y un después, en la estructura organizacional de la Universidad” (6C)

De igual modo, la división del cuerpo académico en plantas diferenciadas actúa como una limitación para el desarrollo de la investigación principalmente para quienes pertenecen a la planta adjunta cuya principal responsabilidad se encuentra en la docencia. En esta planta, se ubica mayoritariamente el cuerpo académico de la universidad y es posible identificar al menos tres perfiles diferenciados. El primero corresponde al profesorado, hoy día cercano al retiro, que ingresó a la universidad hace varias décadas sin estudios de posgrado para realizar principalmente docencia, en un momento donde la investigación no era una prioridad institucional ni una exigencia a nivel nacional.

El segundo grupo, se ubica hoy día en la mitad de carrera, ingresó a la universidad con grado de magíster o inició sus estudios de posgrado de manera tardía, y al igual que el grupo anterior su principal responsabilidad ha sido la docencia. Sin embargo, sus trayectorias se han visto permeadas por los cambios de la educación superior en las últimas dos décadas y las exigencias por mayor investigación. Una parte de este grupo, sin tener obligatoriedad por realizar investigación ha mostrado interés persistente, al mismo tiempo que reconoce algunas limitaciones institucionales como la falta de flexibilidad y oportunidades para el profesorado adjunto.

“En el caso de la planta adjunta podríamos decir que quizás donde hay un vacío efectivamente es en el tema de investigación, pero lamentablemente por los tiempos, la prioridad está en la docencia en este tipo de planta, entonces, hay poca flexibilidad para permitir que la planta adjunta pudiese ir de a poco más allá e ir desarrollando este tipo de competencias de investigación y resguardando tiempo” (6C)

De igual modo, dentro de este grupo otra limitante es la realización de actividades de gestión administrativas que junto con la docencia completan toda la jornada laboral.

“Hace ya más o menos. 3 o 4 años que empecé con el tema de investigación porque yo siempre había tenido cargos de gestión en la Universidad, yo venía de otra facultad y no había tenido el espacio como para hacer investigación y cuando yo dejé la dirección de carrera hace 4 años atrás aproximadamente empecé a investigar, a poder publicar, postular a proyectos, así que en este minuto lo estoy haciendo, igual es un trabajo propio, por motivaciones personal porque dentro de mi planta no me lo exigen, entonces es sólo por motivaciones personales” (7C)

Una forma de contrarrestar las limitaciones contextuales para el desarrollo de la investigación por parte del profesorado adjunto ha sido el despliegue de recursos personales como la motivación intrínseca y sentido de superación.

“Tenemos oportunidades también de desarrollar otras cosas, ahora eso no significa que nos quitan horas, hay que hacerlo uno y así por desarrollo personal, por progresar por querer mejorar, por ejemplo, si uno quiere desarrollar una línea de investigación” (8C)

El tercer grupo está compuesto por quienes han sido contratados en la planta adjunta en un período que no supera los últimos diez años pero que presentan perfil de investigación. Su ubicación en esta planta se debe principalmente a dos razones. Limitaciones estructurales debido a la incapacidad institucional de aumentar la planta permanente, y limitaciones personales del profesorado novel que cuenta con grado doctoral recientemente logrado, pero con incipiente producción académica que no le permite acceder a la planta permanente.

Lo anterior ha provocado que este profesorado se haya visto en la necesidad de postular a convenios de desempeño individual en investigación para acceder a la rebaja de docencia que le permita desarrollar investigación, viéndose enfrentado cada año a la incertidumbre respecto a su continuidad de su labor investigativa.

“Antes de entrar en la opción investigación funcioné con convenios de desempeño que eran como los mismos productos, pero tenía que estar cada año viendo si seguía o no seguían eso era muy estresante” (11C)

De igual modo, el profesorado de esta universidad reconoce que una limitación para el desarrollo de la investigación radica en que la evaluación de sus productos está sujeta a demandas externas de financiamiento y garantías de calidad, las que tienen un efecto performativo sobre éstos, porque inciden en la priorización de áreas a investigar y productos a privilegiar como la atracción de fuentes de financiamiento externas y publicaciones.

“Creo que la principal debilidad tiene que ver con la rúbrica de la universidad para evaluar la investigación... Hay una presión por cumplir la rúbrica porque esa calificación se hace en relación con en qué medida tú cumples con la rúbrica. Ahora, ¿qué tiene que ver esto con el investigador? Porque en el caso del investigador debe tener un mínimo de artículos y en algunos índices” (4C)

Supeditar la investigación a las demandas externas limita sus posibilidades de desarrollo como ocurre en el caso de la atracción de fuentes de financiamiento externas cada vez más restringidas y competitivas.

“Los proyectos prioritarios han cambiado y nosotros seguimos poniendo las fichas en proyectos nacionales porque dan prestigio y entregan recursos, pero hay proyectos internacionales que se están abriendo hace rato y que nosotros hemos dejado de mirarlo por competir nacionalmente” (16C)

El profesorado reconoce que la universidad dispone de un sistema de incentivos para la adjudicación de fondos externos y publicaciones, que si bien sirve de motivación también exacerba la competencia.

“Hay incentivos económicos que yo creo que tiene sus *pro* y sus *contra*. En los *pro* qué podemos hacer es un incentivo que te motiva a que en la medida que tú puedes seguir teniendo productividad, puedes tener ese tipo de mejoras económicas, pero terminas ahí en una vorágine de una máquina productiva y compitiendo también con los otros para poder tener publicaciones y la investigación y la producción de conocimiento por sí misma pierde valor” (9C)

El profesorado reconoce que el fomento de la investigación en una universidad principalmente docente responde al interés por acreditar esa área y de esta manera atraer más recursos.

“La universidad se reconoce como una universidad docente, pero como el desafío ha ido también por requerimientos institucionales mayores, ministeriales, de poder empezar a acreditarse en otras

áreas y esta área de investigación, también posgrado (...) creo que la institución ha tenido un claro norte de llevar hacia allá esta línea, esta opción de investigación porque como gestión mucho más macro institucional, les conviene eso, significa que van a poder acreditarse en más áreas, eso significa más recursos también para la universidad, optar a otro tipo de proyectos” (15C)

El profesorado reconoce como una limitación los recursos económicos insuficientes para el desarrollo de la investigación dado el elevado costo de los insumos y equipamientos requeridos.

“(...) hay otros proyectos que son internos, Pro FONDECYT, para que los investigadores preparen sus proyectos FONDECYT y puedan tomar algunas muestras iniciales o hacer algunas experiencias iniciales que en el área ingeniería no es nada, tres millones de pesos valen los insumos, no alcanza para un equipo, o sea, un equipo vale cien millones, ciento cincuenta millones, no alcanzan a hacerle mantención con tres millones” (14C)

La limitación de recursos económicos para la investigación se agudiza en algunas áreas más que otras debido a la naturaleza de la investigación que se lleva a cabo, cuyas particularidades no son consideradas a nivel central, lo que se evidencia en la asignación homogénea de recursos.

Reconocida como una universidad docente con investigación emergente, esta universidad adscribió tempranamente a la modernización de la enseñanza impulsada por políticas ministeriales a principios de la primera década de este siglo. Entre las acciones emprendidas estuvo la creación de un centro de apoyo a la docencia, uno de los primeros a nivel nacional. Características particulares como el tamaño acotado de la institución, una gestión directiva centralizada y el acoplamiento entre el nivel central y las distintas facultades fueron condiciones habilitantes para que las transformaciones emprendidas permeen la docencia en distintos niveles de desarrollo.

Una década después, la universidad, en respuesta a las demandas nacionales por mayor investigación, intensificó su respuesta a estas exigencias a través de políticas para su fomento. Estos nuevos requerimientos eclipsaron el desarrollo de la docencia, reflejo de ello, es que ningún profesor/a la reconoce como prioridad institucional pese a que la identifican como una universidad con tradición centrada en la docencia de pregrado.

La universidad, a través de su centro de apoyo a la docencia, despliega un conjunto de servicios de apoyo como una oferta formativa permanente; asesorías; fomento al trabajo asociativo a través de comunidades de aprendizaje y fondos internos para la innovación docente. Todos los cuales actúan como factores que habilitan el desarrollo de la docencia del profesorado.

El profesorado reconoce la formación en docencia como un factor habilitante que fortalece su desarrollo, lo cual ha sido un sello permanente desde el inicio del modelo educativo centrado en el aprendizaje del estudiante hace casi dos décadas. En sus inicios la universidad contó con la asesoría de universidades extranjeras que fueron clave para el cambio de creencias y concepciones docentes como punto de partida para la instalación del enfoque por competencias, lo que posteriormente se institucionalizó a través de la creación del centro de apoyo a la docencia.

“Más o menos como en el año 2007, cuando partió el modelo formalmente, tuvimos bastante oportunidades de formarnos y de alguna manera ir rompiendo nuestras creencias y nosotros mismos

ir haciendo una de estas transformaciones conceptuales y también prácticas. Y ahí tuvimos formación de distintas universidades españolas, norteamericanas. Luego también se instala el Centro de apoyo a la docencia, poder avanzar en cuestiones de transformación de tus contenidos, de cómo hacer la docencia, de poder apropiarte de lo que son las competencias” (3C)

El centro de apoyo a la docencia es ampliamente reconocido y valorado por el profesorado en el desarrollo de su docencia.

“Los apoyos a la docencia, yo diría que en ese sentido la universidad tiene varios frentes de apoyo, uno de ellos tiene que ver con lo que es el Centro de apoyo a la docencia, que de alguna manera da un apoyo transversal a la docencia en la universidad. Eso está hasta el día de hoy y en lo personal considero que es una de las joyitas que tenemos como universidad en el apoyo a la docencia” (4C)

El profesorado reconoce la formación en docencia proporcionada por el centro de apoyo a la docencia como un factor habilitante principalmente porque el profesorado universitario no necesariamente cuenta con formación pedagógica previa.

De igual modo, el profesorado reconoce la oferta formativa permanente que realiza en centro de apoyo a la docencia como un factor habilitante para el desarrollo de su docencia, en especial lo referido al modelo por competencias. Dentro de la oferta formativa se encuentran dos diplomados gratuitos y certificados por la universidad dirigidos a todo el profesorado a través de un proceso de convocatoria abierta concursable.

“Tenemos dos diplomados hoy día, uno en docencia universitaria y otro de investigación en docencia” (12C)

De igual modo, el centro de apoyo a la docencia también proporciona asesorías focalizadas para atender inquietudes o dificultades surgidas en el desarrollo de la docencia.

“Una de las grandes políticas es que te apoyan en la docencia, en el fondo te brinda cierto apoyo en el sentido de que dan un espacio de confianza donde tú puedes desarrollar una docencia sin mucho obstáculo” (13C)

Estas asesorías son realizadas por profesionales que cumplen el rol de asesores pedagógicos y que son reconocidos por el profesorado como un aporte para el desarrollo de su docencia.

“De verdad son apoyos sustantivos y hechos desde los equipos, desde los colegas que administran esto, me consta que lo hacen con mucho profesionalismo y mucha seriedad, sé que los trabajan de esa manera, entonces creo que objetivamente es un gran apoyo, a mí en lo personal a medida que he participado en los años en esa instancia por mi formación base, para mí todo lo que da la universidad a todos sus académicos, a mí me nutre bastante por no ser profesional de la educación de base” (4C)

Los fondos de innovación a la docencia a través de la concursabilidad de propuestas, es otro factor que el profesorado reconoce como facilitador para el desarrollo de su docencia. Estos fondos bonifican el trabajo asociativo, especialmente de comunidades de aprendizaje, por su efecto amplificador al interior de las unidades académicas. Lo anterior evidencia la intencionalidad de la estrategia institucional respecto a que las iniciativas desplegadas como los fondos concursables y las comunidades de aprendizaje se potencien a través de una sinergia progresiva.

“Estamos ejecutando un proyecto interno docente que surgió dentro de la comunidad de aprendizaje” (4C)

La estrategia institucional ha establecido además de potenciar el desarrollo articulado de estas iniciativas, que éstas puedan generar productos que evidencien el trabajo desarrollado como manuales o publicaciones.

“He participado igual en algunos proyectos de innovación a la docencia a través de algunas comunidades de aprendizaje, siempre como ligadas al tema de perfeccionar la docencia, y de hecho ahora nosotros tuvimos el lanzamiento de un manual que busca orientar las evaluaciones clínicas como producto de un proyecto, donde pudimos establecer una red interuniversitaria y también interdisciplinaria porque pudimos con otros colegas de otras universidades finalmente levantar evidencia y escribir este manual” (3C)

El profesorado reconoce la conformación de comunidades de aprendizaje como un factor que habilita su docencia a través del trabajo colaborativo entre pares, al tiempo que la identifican como una iniciativa institucionalizada y en expansión.

Las comunidades de aprendizaje son una iniciativa que ha tenido un proceso de desarrollo y maduración a lo largo de aproximadamente una década. Su instalación fue posible a partir de un proyecto con fondos ministeriales, y su propósito inicial fue generar reflexión crítica en torno a un problema o dificultad compartido o común entre pares que fue generando cambios en las concepciones y prácticas docentes, proceso que fue acompañado por asesores pedagógicos del centro de enseñanza y aprendizaje.

“La comunidad de aprendizaje, está muy instalada, de hecho, me atrevería a decir que se está convergiendo a que cada vez haya más, yo en lo personal, creo que es una muy buena iniciativa, una muy buena iniciativa” (4C)

Posteriormente, también se vio la necesidad de reconocer la participación en estos espacios en la evaluación del desempeño académico.

“Pertener, por ejemplo, a una comunidad de aprendizaje, está reconocido. Hoy día, además, se ofrecen oportunidades especiales para aquellos académicos que integran comunidades de aprendizaje” (12C)

Las comunidades de aprendizaje son reconocidas por el profesorado como instancias colectivas que potencian la motivación y satisfacción por el mejoramiento e innovación de las prácticas docentes, lo que fortalece la identidad docente y, por ende, su sentido de agencia.

“La estrategia tiene que ver un poco con mostrar, quizá lo que las otras facultades, que están un poquito más avanzadas, están haciendo y ahí creo que también el tema de las comunidades de aprendizaje está siendo un aporte para ello, antes no estaba tan consolidado y creo que, desde el año pasado, aproximadamente las comunidades de aprendizaje están teniendo un protagonismo en el sentido de ir mostrando lo que se puede hacer y lo valioso que es de que eso te sirva como profesor y se te valide” (7C)

Cómo un proceso natural en el desarrollo de estas iniciativas, tras la instalación de procesos de innovación en docencia y la generación de productos que dieran cuenta de los resultados de los procesos impulsados, se comenzó a potenciar la investigación en docencia incorporando esta

iniciativa dentro de un conjunto de otras iniciativas que dieron lugar a una estrategia institucional global.

“La participación en las comunidades de aprendizaje, obviamente, el trabajo colaborativo es muy potente, lo que genera que el producto sea muy bueno, son súper buenas, le hacen bien al entorno y han generado producto que es impactar en las carreras, las comunidades aprendizaje a veces se hacen cargo de las actualizaciones curriculares, se hacen cargo obviamente la evaluaciones de ciclo, se hacen cargo de innovaciones en distintos cursos de la misma carrera, hay comunidades que se empiezan a cruzar y analizar información” (8C)

El profesorado reconoce que las iniciativas que la universidad ha dispuesto para el desarrollo de la docencia son ponderadas en la evaluación del desempeño académico, lo que actúa como un factor que habilita el desarrollo de la docencia y fortalece su sentido de agencia.

“una cuestión importante es que además muchas actividades que uno realiza en docencia están reconocidas en las rúbricas de evaluación del desempeño académico entonces” (12C)

En particular, el reconocimiento de las comunidades de aprendizaje en la evaluación del desempeño académico es una instancia que el profesorado reconoce como un factor habilitante de la docencia, lo que ha permitido su consolidación y expansión institucional.

La consolidación de las comunidades de aprendizaje a nivel institucional ha permitido que estas instancias actúen como manifestaciones de agencia relacional (Vähäsantanen 2015) evidenciándose en la capacidad del profesorado para llevar a cabo el trabajo entre pares a través de la negociación e integración del conocimiento profesional lo que permite el logro de los objetivos compartidos a través de una forma mejorada de agencia profesional.

“las comunidades de aprendizaje se han ido como transformando, se han ido instalando como aquella instancia formal en donde tú haces esta reflexión docente al interior de la carrera, y esa reflexión, esa evaluación, esas modificaciones curriculares propias de una carrera se piensan primero y así ha sido (...) entonces eso genera muchos productos de distintos tipos académicos, publicaciones, proyectos, presentaciones a congreso, y eso tú lo vas agregando a tu bitácora” (4C)

Las comunidades de aprendizaje surgidas como espacio de trabajo entre pares para el mejoramiento e innovación en la docencia se han consolidado como manifestaciones de agencia relacional que a través de la investigación en docencia han permitido el fortalecimiento del vínculo.

En contraste, el profesorado reconoce como factores que restringen el desarrollo de la docencia la formación insuficiente, la deficiente difusión del trabajo asociativo, la formalización institucional de las comunidades de aprendizaje y las dificultades para evaluar la calidad de la docencia.

Si bien la oferta formativa en docencia propuesta por el centro de apoyo a la docencia es reconocida por el profesorado como un factor habilitante, por sí sola no es suficiente, se requiere de una formación permanente y progresiva orientada a la práctica que facilite su aplicabilidad, además de un mayor acompañamiento y seguimiento al profesorado que recibe esta formación, de modo, de acotar la brecha entre la teoría y la práctica.

Sumado a una formación insuficiente, el profesorado reconoce que desde la instalación del modelo educativo que definió las bases para una docencia centrada en el estudiantado, en la actualidad su desarrollo se ha visto desmejorado, dadas las nuevas prioridades institucionales.

“A mí lo que me preocupa en este minuto es que siento que la docencia se está descuidando, esa es mi mayor preocupación en este minuto y se está descuidando, porque yo recuerdo que inicialmente en el 2008, 2010, la gran preocupación de la Universidad cuando estableció el modelo educativo fue la docencia, definió una docencia con ciertas características que ya no existen, se está despreocupando. como que se ha perdido” (7C)

De igual modo, las comunidades de aprendizaje son instancias ampliamente reconocidas como un factor que habilita el desarrollo de la docencia. Sin embargo, su formalización institucional protocolizada y asociada a tiempos y productos actúa como un inhibidor para aquellos grupos que vienen desarrollando trabajo asociativo. En este sentido, una alternativa para el reconocimiento del trabajo entre pares que fortalezca el sentido de agencia relacional podría ser ampliar las posibilidades de trabajo colectivo flexibilizando los caminos que permitan alcanzar los mismos fines.

“Hoy tenemos mucho interés en formarnos en una comunidad de aprendizaje, pero porque no lo hemos hecho, tal vez tiene que ver también con la exigencia formal, pero lo hemos conversado más de una vez, nos preguntamos qué porqué no estamos haciendo una comunidad, esto es tal vez porque ya somos una” (13C)

Una limitante reconocida por el profesorado para el desarrollo de la docencia ha sido la deficiente difusión del trabajo asociativo que realizan principalmente a través de las comunidades de aprendizaje, lo que permitiría un mayor intercambio, sistematización de los resultados obtenidos y comunicación de sus impactos. Al ser una iniciativa local, una mayor difusión fortalecería su posicionamiento a nivel institucional.

“Pero todavía nos falta, por ejemplo, difundir más el trabajo de cada comunidad que estaría pendiente, estamos pensando en cómo ir sistematizado el impacto, aunque todos sabemos que existe y todos sabemos que es buena, pero no sabemos por qué, entonces ese por qué yo creo que hay que hacerlo visible porque podría generar mayor respaldo o considerar otro tipo de recursos de apoyo para que puedan levantarse estas comunidades de aprendizaje” (8C)

Una mayor difusión del trabajo asociativo que realiza el profesorado permitiría conocer otras manifestaciones colectivas distintas a las comunidades de aprendizaje y que coexisten en los espacios locales, igual de válidas como iniciativas autogestionadas, pero que se encuentran invisibilizadas.

“Una gran debilidad, no sé si de nosotros o del sistema, es que tampoco tenemos mucha comunicación con el resto de las facultades. Yo siento que podríamos hacer un aporte, tanto nosotros hacia el resto como el resto hacia nosotros; deberíamos estar comunicados” (13C)

Por otra parte, una limitación reconocida por el profesorado es la dificultad que existe para evaluar la calidad de la docencia.

“De cómo se evalúa nuestro trabajo, yo creo que ahí sí que tenemos una gran carencia y un gran debe en cuanto a cómo nos evalúan, porque yo diría que instrumentos objetivos de evaluación, aparte de la encuesta docente, no tenemos” (4C)

En la actualidad, la docencia se evalúa a través de la cantidad de horas realizadas y la satisfacción estudiantil. Ambas medidas son indirectas y no permiten discriminar entre una buena y una mala docencia.

“En docencia específicamente lo principal, son las horas de docencia que no tiene que ver con calidad realmente, sino con hacer la pega, la mayoría de esas cosas (productos de docencia) no tienen mucho que ver con calidad en realidad, sino con saber que se están haciendo cosas” (11C)

En cuanto a la encuesta de satisfacción estudiantil, el profesorado da cuenta que los indicadores utilizados son indirectos, evalúan la entrega de planificaciones, la hora de llegada, la entrega en el tiempo reglamentario de los resultados de las evaluaciones, pero ninguno de estos indicadores se encuentra asociados a criterios de calidad de docencia. De igual modo, el profesorado reconoce como limitación la utilización de indicadores institucionales como aprobación, retención, titulación, entre otros, por la aproximación indirecta a la docencia.

Al no contar con indicadores claros para evaluar la calidad de la docencia, el profesorado señala que como alternativa se ponderan la participación en actividades y comisiones que son medidas indirectas a la docencia, a diferencia de la investigación cuyos productos son claramente evaluables.

“El problema que no se ha resuelto bien todavía es que en el caso de investigación los productos habituales son bien objetivos y que es la publicación y el proyecto, si tú no los tienes no hay nada más que decir, no hay mucho más que agregar. Pero en el caso de la opción docente, es más difícil como institución pues no tenemos un mecanismo objetivo para diferenciar la buena de la mala docencia.... Al final, cuando tienes que reportar tu trabajo como académico en la parte docente, tienes que empezar a juntar constancias de que estoy en la comisión tanto, estoy colaborando en esto” (4C)

La dificultad para evaluar la calidad de la docencia se relaciona con su dificultad para conceptualizarla. Pareciera que no hay consenso respecto a cuándo una docencia se puede considerar de calidad. Hoy día, los enfoques sobre enseñanza y aprendizaje y las indicaciones de política indican que una buena docencia sería aquella que incide en el aprendizaje del estudiantado, pero ¿Cómo saber si aprendieron y en qué medida? La respuesta a esta pregunta podría dar luces sobre nuevas posibilidades de vinculación entre la docencia y la investigación, toda vez que la investigación permitiría levantar y analizar la efectividad de las prácticas docentes, y a su vez, la docencia permitiría originar nuevas investigaciones que la retroalimenten. De este modo, las prácticas sistemáticas de investigación en docencia como parte del trabajo académico vendrían a profesionalizar la docencia, en una docencia basada en evidencias, así como hace más de 50 años la investigación profesionalizó el trabajo académico en el contexto de la universidad de investigación norteamericana. Se podría decir, que esta etapa, brindaría posibilidades de vinculación entre la docencia y la investigación desde el fortalecimiento de la agencia académica en un contexto de masificación de la educación superior influenciado fuertemente por el capitalismo académico y la rendición de cuentas.

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

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

Si bien iniciativas como las comunidades de aprendizaje, los proyectos de innovación e investigación en docencia y los convenios de desempeño individual han sido impulsadas a nivel institucional las respuestas locales han sido variadas. Facultades donde el desarrollo de la investigación es fuerte han mostrado un bajo nivel de adscripción a este tipo de iniciativas colectivas pese a estar reconocidas en la evaluación académica.

Pese a la gestión institucional centralizada la respuesta de las facultades y unidades académicas ha sido variable. Un aspecto en común a todas las áreas ha sido las restricciones emanadas de la segmentación del cuerpo académico y el impulso hacia el desarrollo de la investigación. En Ciencias Sociales y Humanidades y en Ciencias de la Salud el desarrollo de la investigación en docencia ha permitido que el cuerpo académico con obligaciones exclusivamente de docencia pueda investigar sobre su práctica profesionalizando su docencia. En tanto, en Ciencias Básicas e Ingeniería, la división del cuerpo académico no ha favorecido mayormente el desarrollo del vínculo entre docencia e investigación.

Ciencias Sociales y Humanidades

El profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades pertenece a dos facultades distintas y dentro de éstas a distintos departamentos, todos realiza docencia de pregrado y solo uno realiza docencia en un programa doctoral, la totalidad posee publicaciones y se encuentran desarrollando proyectos de investigación con fondos internos, mientras que sólo tres de ellos poseen proyectos con financiamiento externo. En cuanto a sus categorías, todos son “asistentes” salvo uno que posee la categoría de “asociado”. En cuanto a la pertenencia a las plantas académicas, un tercio se ubica en la planta adjunta y los demás en la planta permanente.

Cuadro 5.3 Factores socioculturales en Ciencias Sociales y Humanidades

CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	
Vínculo docencia y la investigación	
Habilitaciones	Restricciones
-Colaboración entre pares para el desarrollo de la investigación en docencia -Liderazgo local para el desarrollo académico	-Organización departamental -Segmentación del cuerpo académico -Perfil académico centrado en la investigación -Gestión local orientada al cumplimiento de indicadores -Incentivos exclusivos para la investigación -Débil desarrollo de habilidades investigativas y de escritura académica
La investigación	
Habilitaciones	Restricciones
-Liderazgo local para el desarrollo de la investigación -Alianza de colaboración para la investigación asociativa.	-Organización departamental
La Docencia	
Habilitaciones	Restricciones
-Iniciativas locales para el fortalecimiento de la docencia -Colaboración entre pares -Liderazgo local	-Perfil académico centrados en la investigación -Débil liderazgo local -Inexistencia de orientaciones locales para la docencia disciplinar

Fuente: elaboración propia.

La totalidad del profesorado de esta área de conocimientos reconoce que a nivel de gestión directiva de sus facultades la investigación goza de mayor valoración mientras que al interior sus unidades académicas la docencia de pregrado continúa siendo la actividad principal realizada mayoritariamente por el profesorado adjunto, pese a ello, el grupo minoritario que realiza investigación como actividad principal goza de mayor reconocimiento y prestigio, lo que genera tensiones entre el cuerpo académico.

El profesorado de Ciencias Sociales y Humanidades reconoce algunos factores locales que favorecen el vínculo entre la docencia y la investigación como la colaboración entre pares y el liderazgo local para el desarrollo académico.

En el caso particular de una de las facultades que pertenecen a esta área de conocimientos, el desarrollo de las comunidades de aprendizaje ha habilitado la investigación en docencia principalmente en el profesorado adjunto.

“Yo creo que lo que más ha estimulado el desarrollo de la docencia y la investigación, han sido las comunidades de aprendizaje, eso ha estimulado el tema de la investigación en docencia en la facultad y el tema de los proyectos de innovación en docencia” (7C)

El fomento de la investigación en docencia desarrollada a través de estas iniciativas institucionales ha llevado al profesorado adjunto sin experiencia investigativa previa a asociarse con otros pares con un mayor desarrollo en investigación. Esta colaboración actúa como habilitación para el desarrollo del vínculo entre la docencia y la investigación, permitiendo el surgimiento de una agencia transformadora que se manifiesta al romper las prácticas tradicionales definidas para el profesorado adjunto y tomar la iniciativa de transformarlas, y de este modo, cambiar las formas de trabajo existentes orientadas exclusivamente al desarrollo de la docencia.

“yo me asocié con un colega que está a cargo de un centro de investigación dentro de la facultad y entonces trabajamos juntos (...) Entonces desde ahí investigamos en docencia, pero siempre desde la experiencia, nada todavía como a macro escala, sino que desde lo que ha sido las experiencias de

retroalimentación o las experiencias de aprendizaje autónomo, en los estudiantes de educación superior, sobre todo de primer año” (2C)

En el seno del trabajo colaborativo han surgido experiencias de mentorías para el desarrollo de habilidades investigativas y de escritura académica.

“Fui donde este colega, porque él es una persona que de investigación sabe mucho, pero él tiene la voluntad de invitarte, de aceptarte. Él está en esa lógica, de apoyar al docente para que pueda investigar y, ¿cómo te apoya? Él te apoya en decirte, mira esto no se escribe así, cosas tan básicas que uno escribe un párrafo de 50 líneas y redonda, y él te enseña a simplificar ese párrafo en uno de cuatro líneas” (2C)

El liderazgo local juega un papel crucial para el desarrollo académico, fortaleciendo el sentido de agencia del profesorado, en la medida que contribuye a alinear los intereses de los académicos y los requerimientos locales.

“Creo que también ahí depende mucho de la negociación del director de departamento, o la directora departamento, y en eso yo agradezco a mi director de departamento actual, efectivamente, él ha sido un gran apoyo para mis procesos de categorización y de opción finalmente” (5C)

En esta área de conocimientos la colaboración entre pares y el liderazgo local ha facilitado el desarrollo del vínculo entre la docencia y la investigación.

Por su parte, los factores locales que restringen el vínculo potencial entre la docencia y la investigación en el área de Ciencias Sociales y Humanidades son la organización departamental recientemente establecida; la segmentación del cuerpo académico; el perfil académico centrado en la investigación; la gestión local orientada al cumplimiento de indicadores; el establecimiento de incentivos exclusivos para la investigación y el débil desarrollo de habilidades investigativas y de escritura académica principalmente en el profesorado adjunto.

Como una medida para equiparar al desarrollo dispar de la investigación, es que desde el nivel central se impulsó una reorganización en algunas facultades que buscó aumentar la investigación.

“En algún minuto la universidad quiso homologar las estructuras (...) y en otras facultades existen los departamentos y funcionan muy bien, pero la facultad de (...) y parece que otras más, no recuerdo cuales, no tenían esta lógica. Nos trataron de convencer que fue decisión nuestra, pero creo que fue una decisión más institucionalizada, más impuesta (...) en todos los claustros la gran mayoría de la facultad decía que no quería departamento, que no veía el sentido del departamento y a pesar de todos esos claustros, al final, igual se instalaron departamentos (...) tengo entendido que ahora está nuevamente, no sé si la institución o la facultad, mirando otra vez la estructura anterior” (15C)

En una de las facultades de esta área de conocimientos, se eliminaron las escuelas profesionales y se dio paso a una organización departamental, que es considerada ajena a la naturaleza de la formación profesional que allí se lleva a cabo.

“yo soy un crítico de los departamentos, por lo menos en la facultad de (...), no han sido un aporte, lo lamento mucho porque en el fondo lo que debiera hacer el departamento, debiera haber tomado estos lineamientos institucionales y de la facultad y haber hecho la bajada específica y donde también se puede haber entregado las orientaciones, ya sea de extensión, de vínculo, de investigación y a

pesar de que la docencia están regulada institucionalmente, igual debiera haber entregado ciertos lineamientos asociados a la propia docencia, pero eso en los departamentos, por lo menos en mi departamento, no ocurrió, no hay ese lineamiento y creo que esa es una debilidad y siento que ese departamento lo único que ha hecho ha sido duplicar esfuerzos, duplicar información que ya viene de más arriba” (15C)

El profesorado reconoce que la organización departamental en la práctica ha burocratizado los procesos internos de la facultad.

“Yo creo que se está replicando, que al final el departamento lo único que hace es volver a enviar los mismos correos que ya nos llegó de las autoridades superiores, entonces, es una crítica también porque es como solo para eso, creo que ahí falta algo más, me da la sensación de que en todos los departamentos, a excepción de un departamento de la facultad, que es como más independiente que en el fondo, era el ex plan común, que ellos son como república independiente y por tanto tienen un foco super claro, pero en los otros es un poco burocratizar más los procesos que antes se hacían más fluidos, entonces creo que ha venido a tensionar un poco, las lógicas de funcionamiento y en relación si hay algún aporte, no, no siento que haya aporte” (15C)

En la práctica, el profesorado coincide que la organización departamental no ha funcionado y que continúan trabajando bajo la lógica de carreras profesionales.

“Estoy adscrita al departamento de (...), pero no, nos estamos funcionando en la lógica de un departamento, por lo menos de ese departamento, trabajamos más de la lógica de carrera” (2C)

La organización departamental, en la práctica ha generado una separación entre la docencia y la investigación, actuando como un factor que restringe las posibilidades de vinculación entre ambas actividades.

“El jefe de carrera tiene que hacerse cargo de implementar el currículum, por decirlo de una forma y por lo tanto nosotros, como en esta ambigüedad, le hacemos caso por decir de alguna forma. Curricularmente tenemos que irnos hacia el lado de la jefa de carrera porque ella nos va a dar los lineamientos curriculares de cómo se va a implementar ese itinerario para estudiantes, pero para el área de investigación, gestión y los otros debemos ir para otro lado, al director de departamento, pero ahí yo creo que se traslapan un poco las funciones, tareas y creo que ha sido un poco ambiguo” (15C)

En la otra facultad, de menor tamaño y composición, esta reorganización ha generado la migración de algunas carreras y la creación de nuevos departamentos disciplinares, lo que ha propiciado un trabajo académico aislado por parte del profesorado.

“No conozco mucho lo que hacen los demás en esta nueva organización, la verdad no sé, se nos agregó (Nombre de un departamento) y tampoco sé bien lo que hacen, entonces es una facultad que además se reorganizó, en un momento salió (nombre de una carrera), a partir de todo este diagnóstico más funcional de cómo hacer más eficiente estas unidades se mezclaron ciertas carreras o disciplinas que yo por lo menos no conozco mucho a qué se dedican” (5C)

En una de las facultades de esta área de conocimiento, la más antigua y de mayor tamaño de la universidad, la segmentación del cuerpo académico se manifiesta en un desbalance en su composición. Existe grupo mayoritario compuesto por profesorado adjunto encargado de la docencia de pregrado y un grupo minoritario de profesorado permanente opción investigación, que goza de prestigio y reconocimiento. Esta segmentación genera tensiones al interior del

cuerpo académico que restringen las posibilidades de vinculación entre la docencia y la investigación.

La otra facultad de menor tamaño tiene mayoritariamente una organización disciplinar, y un cuerpo académico reducido, compuesto por un profesorado permanente acotado con marcado perfil investigativo y un profesorado adjunto que compartiendo el mismo perfil ha debido integrarse a esta planta dada la imposibilidad estructural de ampliación de la planta permanente, y, por tanto, ha tenido que sortear las limitaciones contextuales para llevar a cabo su agenda de investigación.

Otro factor que limita el vínculo entre la docencia y la investigación es la contratación de profesorado con perfil centrado únicamente en la investigación, para quienes la docencia se vuelve una actividad desagradable pero inevitable.

“Yo tengo colegas que les da lata hacer docencia y no son los únicos, en todos los departamentos vas a encontrar eso, también me pasó lo mismo cuando trabajé con un grupo de colegas de (...), no, no le gustaba hacer clase, querían investigar” (5C)

Otro factor que limita el vínculo entre la docencia e investigación es la gestión gerencialista de la facultad centrada en el cumplimiento de indicadores que no permite el desarrollo colectivo y armónico entre estas actividades.

“La facultad opera bajo un escenario totalmente mecánico por cumplir indicadores y falta una reflexión pedagógica, que se ha debilitado bastante, porque no sé, a mí me citan a reunión de mi carrera y lo único, es decir, tú tienes que hacerte cargo de este indicador, entonces el discurso es: indicadores, indicadores, indicadores (...) no es menor, estar con esta política de cumplir, cumplir, cumplir, cumplir con estos proyectos” (7C)

El profesorado reconoce como un factor que limita el vínculo potencial entre docencia e investigación la existencia de incentivos exclusivamente para los productos de investigación.

“Somos una universidad en crecimiento y la investigación es más importante que la docencia, en términos de los estímulos institucionales. Por ejemplo, cuando tú puebas, cuando tú ganas proyecto, hay un pago asociado, puedes tener menos horas de clase, te van descontando horas, pero cuando hay que actualizar un programa o hacer un syllabus más allá de que sea bien evaluado por los estudiantes, no hay asociado un incentivo, u otro tipo de reconocimiento” (5C)

Otra limitación para el desarrollo de la investigación en docencia ha sido la falta de desarrollo de habilidades investigativas y de escritura académica del profesorado principalmente adjunto, lo que restringe el desarrollo de la investigación en docencia y la producción de artículos en el seno de las comunidades de aprendizaje.

Por su parte, el profesorado reconoce el liderazgo local como un factor que habilita el desarrollo de la investigación. Por un lado, se identifica la gestión desarrollada por el/a decano/a que tiene la capacidad de impulsar el aumento de investigación.

“Hasta el año pasado los números de la Facultad en términos de investigación también venían subiendo, y es una facultad grande tiene hartos profesores, pero la proporcionalidad en términos de

publicaciones es alta, viene en alza, pero los números están respaldando una gestión de la investigación del decano que hace investigación, tiene proyectos, se ha notado” (16C)

Y, por otro lado, el liderazgo del director/a de departamento, al permitir la agenda de investigación del profesorado y cautelar que la asignación de docencia no interfiera con su desarrollo.

“Yo creo que en el departamento sí, siempre he tenido apoyo con los temas y cada uno de nosotros o de nosotras que trabajamos en el departamento podemos generar nuestra propia agenda de investigación. Siempre ha habido por parte del director actual una disposición a no sobrecargarnos con cursos para poder también desarrollar nuestra investigación” (5C)

Una estrategia que han ido desarrollando las facultades para el aumento de la investigación, considerando sus propias limitaciones como un cuerpo académico reducido ha sido buscar alianzas de colaboración con otras facultades o la afiliación a organismos o sociedades disciplinarias internacionales.

Por su parte, el factor que restringe el desarrollo de la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades ha sido la reestructuración de las facultades a través de la instalación de la organización departamental.

El profesorado reconoce como una limitación para el desarrollo de la investigación local la organización departamental. Lo que se buscó con esta medida fue aumentar la investigación, imitando la organización interna de aquellas facultades que presentaban un mayor desarrollo investigativo. Lo que no se tuvo a la vista en esta reestructuración fue la agencia académica ni la naturaleza de unidades tan diversas como las escuelas profesionales y los departamentos disciplinares.

“Yo me atrevería a decir más en el papel, porque desde que se crearon los departamentos, y esto fue hace unos años, habremos tenido unas tres o cuatro reuniones, nos mostraron una cosa específica, pero no nos citaron para generar diálogo ni para recoger nuestras opiniones” (7C)

La implementación de la organización departamental en escuelas profesionales no ha logrado los fines perseguidos, por tanto, la investigación no ha aumentado por la vía de la instalación de los departamentos.

En cuanto a los factores locales que habilitan el desarrollo de la docencia, el profesorado reconoce como habilitaciones, la realización de iniciativas locales, la colaboración entre pares y el liderazgo local. La realización de iniciativas que han surgido en el seno de las facultades y departamentos como el acompañamiento psicoemocional al estudiantado, reconocidas como medidas que fortalecen la docencia.

“En la carrera de (...) particularmente y en los departamentos de la facultad si tenemos preocupación por la docencia, o sea, yo creo que hemos desarrollado una serie de estrategias, de acompañamiento psicoemocional u otras para fortalecer el tema de la docencia” (5C)

De igual modo, el resguardo por el bienestar estudiantil y el reconocimiento por una docencia en contextos de diversidad social y cultural son medidas que habilitan su desarrollo.

“El interés y cuidado por el estudiante, el preocuparse no solamente por su aprendizaje de contenidos, sino por su desarrollo y su bienestar es algo que caracteriza esta facultad, no solamente en primer año sino en toda la formación y se ve como una disposición desde la decanatura, es el esfuerzo por valorar una perspectiva histórica y social para hacer las clases en contextos de diversidad social y cultural” (16C)

La colaboración entre pares es reconocida como una iniciativa que habilita el desarrollo de la docencia, ya que permite la reflexión y análisis colectivo para el mejoramiento de la docencia.

“Para mí ha sido relativamente cómodo, porque una misma asignatura la dictamos varios profesores o profesoras y en ese sentido el trabajo colaborativo es potente, entonces una misma planificación la vemos todos una vez, dos veces, los materiales los complementamos todos, le damos vueltas una y dos o tres veces, las que sea necesaria (...) no somos como llaneros solitarios en la sala de clases, sino que hay un equipo detrás muy comprometido” (16C)

El profesorado reconoce el liderazgo de decanos o directores de unidad, como un factor que habilita el desarrollo de la docencia, en la medida que alinea y proporciona el encuadre inicial para que el profesorado que ingresa a la facultad realice una docencia comprometida y pertinente al contexto donde se encuentra. Igualmente, es habilitante para el desarrollo de la docencia los liderazgos de quienes dirigen o coordinan la realización de asignaturas.

En contraste, los factores locales que restringen el desarrollo de la docencia en Ciencias Sociales y Humanidades son el débil liderazgo local y la inexistencia de orientaciones locales para la docencia disciplinar.

Un factor que restringe el desarrollo de la docencia es contar con un débil liderazgo local que no logre transmitir las prioridades en torno a la docencia y que no operacionalice las directrices centrales respecto a la formación, de modo de alinear las necesidades locales con las iniciativas institucionales.

“La Universidad sí está dando los elementos, a través del centro de apoyo a la docencia (...) pero lo que yo creo que falta es como una mirada estratégica a nivel de jefatura de carrera o director de departamento, que te orienten (...) que no sea tan voluntario la formación, que, si tú quieres lo tomas o no” (2C)

La inexistencia de orientaciones locales para el ejercicio de la docencia disciplinar, que complementen las directrices genéricas emanadas del nivel central, actúa como una restricción para el ejercicio docente.

Ciencias de la Salud

El área de Ciencias de la Salud congrega una facultad que hace menos de una década comenzó como una escuela con carreras profesionales compuesta por un cuerpo académico mayoritariamente adjunto. En una reciente reestructuración se crearon departamentos que tenían como foco superar la lógica de las carreras profesionales y potenciar el trabajo interdisciplinario, para de esta manera, fomentar la investigación que ha sido un ámbito descendido en esta facultad.

Cuadro 5.4 Factores socioculturales en Ciencias de la Salud

CIENCIAS DE LA SALUD	
Vínculo docencia y la investigación	
Habilitaciones	Restricciones
	-Cuerpo académico mayoritariamente adjunto -Desarrollo separado de la docencia y la investigación -Perfiles académicos diferenciados para docencia e investigación -Tiempo insuficiente para el desarrollo de la docencia y la investigación -Recursos insuficientes para el desarrollo de la investigación
La investigación	
Habilitaciones	Restricciones
-Apoyo a la investigación de acuerdo con los intereses personales y disciplinares del profesorado	-Organización departamental -Segmentación del cuerpo académico -Débil liderazgo local
La docencia	
Habilitaciones	Restricciones
	-Sobre estructuración de la docencia

Fuente: elaboración propia.

En general, en el área de Ciencias de la Salud, el profesorado no identifica factores locales que habiliten el vínculo potencial entre la docencia y la investigación. No obstante, existe un profesorado adjunto que realiza investigación en docencia respaldada por los convenios de desempeño individual impulsados desde el nivel central.

El Profesorado de esta área de conocimiento, perteneciente mayoritariamente a la planta adjunta, reconoce que en la facultad la docencia y la investigación se desarrollan por separado. No hay orientaciones ni acciones locales que potencien su vinculación, salvo experiencias aisladas, surgidas por iniciativa personal, de académicos/as que se encuentran suscritos a convenios de desempeño individual para el desarrollo de la investigación en docencia.

El profesorado reconoce como un factor que limita el vínculo potencial entre la docencia y la investigación es contar con perfiles diferenciados para la docencia y la investigación.

“Pensando también en otros profesores que tampoco les interesa como hacer ese cruce porque hay un perfil que es más investigador y otro que es más de docencia entonces eso también hace difícil el cruce entre ambas (11C)

De igual modo, el profesorado reconoce como una limitación para el desarrollo potencial del vínculo docencia e investigación el tiempo disponible para llevarlo a cabo, dado las exigencias diferenciadas para la docencia y los productos de investigación comprometidos.

“Yo creo que lo que más dificulta el desarrollo de la docencia y la investigación es el tiempo, yo tengo 10 horas de docencia, pero nada dice tienes tantas horas de gestión, tantas horas de investigación, una vez una colega sacaba cuentas de los proyectos que tenía y las horas comprometidas y eran muchas más horas de su jornada laboral” (11C)

La limitación de tiempo es mayor para el profesorado adjunto que solo tiene exigencias de docencia, la que puede ser rebajada únicamente en el caso de asumir un cargo directivo de facultad.

“Para la gente que paralelamente tiene gestión, en plata adjunta, no hay una rebaja adicional, así que ahí quizás cuando uno suma responsabilidad de gestión es compleja, así que ahí la investigación pasa al horario del que uno pueda disponer para poder realizar ese tipo de tareas” (6C)

Una limitación adicional para el desarrollo potencial del vínculo entre la docencia y la investigación en la planta adjunta es no contar con los recursos suficientes como laboratorios o insumos, que en la facultad son comprometidos principalmente para departamentos con alta productividad académica y que aun cuando se disponga de un convenio de desempeño individual este no cubre este tipo de gastos.

La facultad de Ciencias de la Salud está conformada mayoritariamente por profesorado adjunto sin obligaciones contractuales para desarrollar investigación, por tanto, en el espacio local su desarrollo es incipiente, sostenido principalmente por el trabajo investigativo de un reducido y reciente profesorado permanente opción investigación. En ese contexto, el único factor que habilita el desarrollo de la investigación en la facultad es el apoyo amplio y transversal de la autoridad para toda iniciativa que surja y que permita aumentar la productividad académica local.

En una facultad donde hay pocas unidades con un desarrollo sostenido en investigación y otras con un desarrollo incipiente, que son la mayoría, las autoridades han optado por un apoyo amplio a las iniciativas que impliquen mejorar los indicadores de productividad académica. Esto significa, apoyar la investigación que surge de los intereses personales y disciplinarios del profesorado. Este apoyo desde la autoridad de la facultad habilita su desarrollo y fortalece el sentido de agencia académica. No obstante, una crítica que enfrenta este apoyo transversal de la autoridad es que el desarrollo libre de la investigación no necesariamente se alinea con el perfil de la facultad.

“La decana es académica por mucho tiempo, por lo tanto, ella va a apoyar todas las iniciativas, por ejemplo, los tecnólogos médicos tienen sus postulaciones FONDECYT obviamente están apoyados, la pregunta es, cómo estas líneas se apegan a nuestro perfil de facultad. Son interesante los temas de investigación que se están desarrollando, hay fuerte trabajo ahí, pero como lo bajamos a la facultad y creo que falta, esa articulación, yo creo que todavía no se desarrolla” (8C)

Un efecto del tránsito de escuela a facultad ha sido la dificultad para integrar en los departamentos, unidades académicas de naturaleza diversa y profesorado con credenciales y condiciones contractuales distintas. Uno de los departamentos está conformado por una carrera profesional con profesorado adjunto y una carrera centrada en la investigación con la totalidad del cuerpo académico permanente opción investigación y con grado doctoral, por tanto, en la

práctica la integración ha sido compleja restringiendo las posibilidades de producción de conocimiento conjunto.

“El departamento está compuesto por las dos carreras. El director de departamento es un tecnólogo médico, y la verdad es que a nosotras como (...) nos ha costado posicionarnos, al menos nosotras sentimos que existe, una subvaloración al ser puras mujeres, todas mamás, como que no calzamos en esto, de ser investigadora WOS1, doctoras” (3C)

Por su parte, esta facultad también ha anexado un departamento de otra facultad que congrega solo una carrera profesional con un desarrollo investigativo sostenible. Por tanto, los departamentos en esta facultad presentan una composición desbalanceada de su cuerpo académico que provoca un desarrollo dispar de la investigación.

“si bien la universidad cuenta con una política de investigación, yo creo que ahí hay que hacer un análisis interno de cómo en el fondo se aplica esa política a las particularidades de cada uno de los departamentos, y efectivamente hay un crecimiento que es muy dispar, y eso, claramente no contribuye al proceso de organización de los departamentos, porque claramente salen desventajas” (6C)

En algunos departamentos de esta facultad, la figura del director/a de departamento no está legitimada por el profesorado, debido a que se es considerado un cargo burocrático que no facilita el desarrollo investigativo.

“nos queda una tremenda duda porque, de hecho, sabemos que el jefe nuestro es el director de departamento y para asuntos de los estudiantes está la jefa de carrera, que es lo único que sé, pero cada vez que lo solicitamos algo al director de departamento más sabe uno a veces en cuestiones que él. Finalmente, lo que él hace es solicitar los reportes, pero una y otra vez” (3C)

El Profesorado reconoce una segmentación del cuerpo académico, entre un grupo mayoritario adjunto, dedicado exclusivamente a la docencia, y un grupo reducido, recientemente contratado para el desarrollo de la investigación.

“Es que la facultad es bien particular porque, primero es joven, segundo hay departamentos donde casi no hay profesores de planta, lo que significa que la mayoría de los profesores no tienen compromisos de investigación, entonces si investigan es porque quieren, no porque deben, lo que hace complejo el desarrollo de una facultad” (11C)

La existencia de unidades académicas con profesorado exclusivamente adjunto dedicado a la docencia ha provocado un desbalance del cuerpo académico que limita el desarrollo de la investigación.

“En el caso del departamento en el que estoy hoy, lamentablemente la mayoría de los docentes son plantas adjuntas, hasta el momento hay una académica de un total de veinte académicos, en planta permanente y es una de las debilidades de ese departamento, a diferencia de otros departamentos de la misma facultad donde está la masa crítica y son doctores, puede ser por un tema de desarrollo disciplinar y de que las carreras son mucho más enfocadas en la atención clínica más que en investigación, entonces ahí también hay un desbalance” (6C)

El profesorado de Ciencias de la Salud reconoce que las orientaciones para el desarrollo de la docencia provienen del nivel central y son operacionalizadas en mayor o menor grado por la

facultad o las unidades académicas. Y si bien, al momento de la creación de la escuela de Ciencias de la Salud, se definieron sellos formativos para el desarrollo de la docencia, estos fueron perdiendo fuerza y nitidez con el transcurso de los años. Por tanto, la facultad ni sus unidades académicas disponen de orientaciones o iniciativas locales para el desarrollo de la docencia. Es por ello, que los factores que habilitan su desarrollo provienen del nivel central y corresponden al premio a la excelencia docente y la adjudicación de proyectos de innovación en docencia y la participación en comunidades de aprendizaje.

La universidad dispone de un premio a la excelencia docente que es otorgado a un profesor/a por facultad, además de uno a nivel institucional. El recibimiento del premio a la excelencia docente de la facultad es un reconocimiento que habilita el desarrollo de la docencia y fortalece el sentido de agencia.

Si bien los proyectos de innovación a la docencia y las comunidades de aprendizaje son iniciativas impulsadas desde el nivel central, su expresión en el espacio local habilita el desarrollo de la docencia y fortalece el sentido de agencia.

El único factor que se identifica como limitante para el desarrollo de la docencia es identificado por una profesora de la planta permanente opción investigación, quien manifiesta que la sobre estructuración de la docencia entra en tensión con la libertad de cátedra y los distintos estilos de docencia.

Ciencias Básicas e Ingeniería

Esta área de conocimiento congrega una facultad, una de las más grandes en tamaño en la universidad. Del profesorado que participa en este estudio, solo una profesora pertenece a la planta adjunta. El resto del profesorado pertenece a la planta permanente y adscriben a la opción docencia, salvo un profesor que tiene opción investigación.

Cuadro 5.5 Factores socioculturales en Ciencias Básicas e Ingeniería

CIENCIAS BÁSICAS E INGENIERÍA	
Vínculo docencia y la investigación	
Habilitaciones	Restricciones
	-Inexistencia de lineamientos locales que orienten el vínculo entre la docencia y la investigación -Desarrollo separado entre la docencia y la investigación -Segmentación del cuerpo académico
La investigación	
Habilitaciones	Restricciones
-Fondo interno para el fomento de la investigación -Nexos para ediciones especiales de revistas	-Falta de autonomía local para la gestión de la investigación -Inexistencia de un ecosistema de investigación sustentado por el posgrado -Discrepancia entre las exigencias internas y externas de investigación -Alta rotación del profesorado orientado a la investigación
La docencia	
Habilitaciones	Restricciones
-Liderazgo local	-Falta de autonomía local para el desarrollo de la docencia -Trabajo aislado en docencia -Falta de tiempo disponible para el desarrollo de iniciativas de docencia

Fuente: elaboración propia.

El profesorado de esta área de conocimientos no identifica ningún factor local que habilite el desarrollo del vínculo entre la docencia y la investigación, lo que es congruente, con el reconocimiento de que ambas actividades se desarrollan por separado y que no existen lineamientos locales que orienten su vínculo potencial.

La excepción la constituye una profesora adjunta que actualmente desarrolla investigación en docencia a través de los convenios de desempeño individual que actúan como habilitación para el desarrollo del vínculo. Esta profesora también ha demostrado una docencia destacada a través de la adjudicación de proyectos de innovación docente y la participación en comunidades de aprendizaje.

A nivel local no se dispone de lineamientos que orienten el desarrollo del vínculo entre la docencia y la investigación. Las experiencias aisladas de desarrollo de investigación en docencia son realizadas a partir de las iniciativas centrales que han habilitado su desarrollo.

“Pero algo sustantivo que sea propio del departamento o de la facultad para que tú puedas ir más allá de los lineamientos institucionales (...) el rayado cancha es a nivel institucional y a nivel de decano y de departamentos se ejecuta tal cual” (4C)

En esta facultad la docencia y la investigación se desarrollan por caminos separados, existiendo en algunos departamentos, como el de ciencias básicas una valoración mayor por la investigación y un desinterés por la docencia, pese a que esta última es la actividad principal de esta unidad y que congrega la mayor cantidad de su profesorado.

“Falta a lo mejor algo que motive más a los demás profesores porque yo siento que hay pocos profesores que se interesan por la docencia en mi departamento, no sé dónde estará realmente el problema, porque mi departamento, que es prestador de servicios, es decir, realiza docencia en distintos planes de la facultad, debería como estar como más involucrado en todo esto de mejorar la calidad de la docencia y ver que eso igual va de la mano con investigar, con tratar de hacer nuevas cosas para seguir investigando, seguir aprendiendo, publicar. Entonces, como que lo siguen viendo como algo muy aparte” (1C)

El profesorado reconoce que al interior de sus unidades académicas existe una segmentación del cuerpo académico dependiendo de su pertenencia a las plantas y sus categorías académicas.

La facultad impulsó dos iniciativas internas para el fomento de la investigación con foco en el aumento de las publicaciones y dirigida a investigadores noveles que se encuentran ejecutando convenios de desempeño individual lo que habilitó el desarrollo de la investigación. Estas iniciativas correspondieron a un fondo interno y nexos para ediciones especiales de revistas que permitieran aumentar el número de publicaciones.

El profesorado identifica como factores locales que limitan el desarrollo de la investigación en esta área de conocimientos a la escasa autonomía que tienen las facultades para la gestión de la investigación, la inexistencia de un ecosistema de investigación sustentado por el posgrado, discrepancias entre las exigencias internas y externas de investigación y la alta rotación del profesorado con perfil investigativo.

Un factor que restringe el desarrollo de la investigación y que está asociado a la cultura institucional es la alta dependencia de las facultades al nivel central, lo que limita su autonomía y capacidad de gestión en la toma de decisiones sobre la investigación en el ámbito local.

“El otro factor en contra que tiene que ver con la cultura institucional, que es un poco más sutil tiene que ver con el tema del gobierno de la universidad en el sentido de que nuestros decanos tienen poca autonomía, y esto es un dato objetivo, los directores de departamento, los decanos y todas las autoridades son designadas a dedo con algún grado de participación de los académicos, pero son designados, y no tienen autonomía presupuestaria ni de mucho gobierno, o sea básicamente se tiene que ejecutar un programa” (4C)

Otro factor local que limita el desarrollo de la investigación en esta área de conocimientos es la inexistencia de un ecosistema de investigación sustentado por el posgrado. Esta facultad cuenta con un programa de magíster y con ningún doctorado.

“Falta de ecosistema universitario, porque somos muy nuevos en lo que es doctorado, por ejemplo, en la facultad de ingeniería todavía no tenemos un doctorado, tenemos un solo magíster en marcha” (4C)

Otro factor que limita el desarrollo de la investigación en esta área de conocimientos es la discordancia que se produce entre las exigencias internas y externas de investigación, porque a nivel institucional los productos de investigación son definidos de manera homogénea de acuerdo con la categoría y la opción, en cambio, a nivel nacional, el criterio utilizado es según la disciplina.

“La rúbrica no es coherente con los estándares a nivel país en las diferentes especialidades, me explico, por ejemplo, si tú eres matemático, como es mi caso, el grupo de estudio FONDECYT a nivel país, incluso para poder hacer clases en un magíster académico, tú tienes que tener dos publicaciones WOS cada cinco años. Más o menos eso significa que tú estás dentro de una productividad razonable de un matemático a nivel país. Yo en lo personal, cumplo con eso, históricamente, cumplo con ese guarismo, pero la rúbrica de la universidad dice uno. Entonces, a nivel país es dos de cinco, dos quintos, y a nivel de rúbrica de universidad es cinco de cinco. Suena escandaloso, pero es verdad. Entonces, en el caso de los que somos matemáticos, la exigencia es por sobre el promedio” (4C)

La Universidad ha optado por la contratación de profesorado novel, con grado doctoral reciente y producción académica incipiente, pero en esta área de conocimientos en particular, un factor local que limita el desarrollo de la investigación es la alta rotación del profesorado con perfil de investigación y la inexistencia de una política local para su retención.

“Se han ido, han llegado y llegan colegas al departamento, jóvenes con muy buenas proyecciones en investigación y se van a los dos o tres años porque han logrado publicar, los identifican en otras universidades y se los llevan, ha pasado con tres colegas. Si, hay fuga y no hay políticas de retención, yo diría que, hasta desgraciadamente cierta indolencia por parte de las autoridades, porque muchos colegas a veces dicen así en la confidencial, si me aumentarían un poco el sueldo, yo me quedo” (12C)

El profesorado con perfil de investigación que comienza a tener productividad académica demostrable es rápidamente tentado por otras universidades que ofrecen mejores condiciones salariales y de desarrollo para la investigación.

“Sí, se van a la (Universidad pública) más encima, hemos sido como un semillero, sí, se forma, vienen, publican, se le incentiva, crecen y cuando crecen, se lo llevan. Y eso nos pasa a nosotros mismos en el departamento, por la plata no más, plata y condiciones, menos horas de clase para investigación, para tener más tiempo de investigación y más remuneración, eso es” (4C)

Una de las razones para la migración del profesorado opción investigación es la cantidad de horas de docencia que debe realizar una vez que ingresa a la planta permanente, lo que resulta difícil de compatibilizar con las exigencias de investigación.

“Los doctores nuevos llegan, realizan docencia y el primer golpe en la puerta que se pegan es cuando les dicen cuántas horas de clase tienen que hacer cuando termine su convenio de desempeño, porque durante éste hacen ocho horas, uno o dos cursos y se le pide que termine con un FONDECYT presentado y con un artículo WoS y la mayoría lo hace. El problema viene después, en el año tres, se categorizan entonces la mayoría de ellos queda como opción asistente opción investigación, pero el asistente de investigación tiene que hacer doce horas de clase y tiene que cumplir con lo mismo, tiene que hacer investigación, tiene que escribir el *paper*, tiene que hacer el FONDECYT, entonces, ahí viene el golpe” (14C)

La dificultad para compatibilizar las altas exigencias de investigación con la cantidad de horas de docencia también provoca que los doctores noveles se desincentiven de permanecer en la opción de investigación y transcurridos un par de años soliciten cambiar a la opción de docencia, lo que limita el desarrollo de la investigación.

Por su parte, el profesorado identifica como factor local que habilita el desarrollo de la docencia al liderazgo ejercido por las direcciones de carrera, al permitir que el profesorado sienta que sus propuestas son escuchadas y apoyadas desde la confianza para llevar a cabo una docencia con autonomía, lo que fortalece su sentido de agencia.

“Yo lo valoro y lo siento como como un espaldarazo cuando doy mi clase y de alguna forma se me da un cierto nivel de libertad para modificar lo que quiero decir, como lo quiero, y siempre he tenido apoyo desde la dirección de carrera” (13C)

De igual modo, el liderazgo de las direcciones de carrera permite hacer seguimiento permanente al desarrollo de la docencia y atender oportunamente las alertas que surjan en el proceso.

Por su parte, el profesorado de esta área de conocimiento identifica como factores que limitan el desarrollo de la docencia la falta de autonomía de las facultades y unidades académicas, al igual que la realización de un trabajo aislado en este ámbito y la falta de tiempo disponible para participar en iniciativas de fomento a la docencia.

El profesorado reconoce la falta de autonomía para el desarrollo de la docencia, lo que se traduce en que los procesos de innovación o mejoramiento siempre se realizan en respuesta a los requerimientos del nivel central, lo que limita el desarrollo de la docencia disciplinar.

“A nivel de facultad y a nivel de departamento, prácticamente en este sentido no tenemos autonomía, nosotros cuando miramos nuestros propios procesos docentes, ya sea como departamento o a nivel de carrera, siempre lo hacemos porque hay un requerimiento desde la dirección general de docencia, o hay un proyecto institucional” (4C)

Otro factor que limita el desarrollo de la docencia es el trabajo docente aislado que se da al interior de los espacios locales que no permiten el intercambio de experiencias ni la colaboración entre pares, lo que debilita el sentido de agencia.

“Yo echo de menos que entre los profesores del departamento, por ejemplo, nos demos un tiempo para haber compartido más y de manera más sistemática, de manera formal, que intercambiáramos experiencia de trabajo en docencia, que compartiéramos aprendizaje, yo lo he propuesto, la verdad varias veces a nivel de departamento, pero no, no, no ha habido mayor acogida” (12C)

La falta de tiempo disponible para la participación en iniciativas de fortalecimiento de la docencia también es reconocida por el profesorado como una limitación, ya que la sobrecarga de trabajo provoca que se opte por llevar a cabo los proyectos académicos que se alinean con sus preocupaciones fundamentales.

“En mis colegas de departamento, yo siempre siento que el factor principal, es el tema tiempo, que igual encuentro que tienen razón. O sea, uno de repente dice, ya, pero en qué tiempo hago esto o para qué me voy a meter en eso, si ya con las clases cumplo y los otros (Iniciativas para el fomento de la docencia) son más exigentes, si la universidad exige y exige” (1C)

Se identificaron los factores locales y sus poderes de habilitación y restricción en el desarrollo de la docencia y la investigación que lleva a cabo el profesorado de tres áreas de conocimiento de esta universidad. A continuación, se abordarán sus preocupaciones fundamentales, referidas a lo más importante de lo que les importa, los modos de reflexividad y las manifestaciones de agencia académica.

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

Una vez identificados los factores contextuales (institucionales y locales) que actúan sobre el desarrollo de la docencia y la investigación, es preciso identificar las preocupaciones fundamentales del profesorado en torno a estas actividades, debido a que es en la interacción entre éstas y los factores contextuales donde surgen los modos de reflexividad empleados por el profesorado.

La importancia de reconocer las preocupaciones fundamentales del profesorado radica en que su interacción con las habilitaciones y restricciones contextuales permite acceder a los modos de reflexividad que utilizan para llevar a cabo sus proyectos académicos vitales (Archer 2003, 2007, 2012).

Ocho académicos/as reconocen la docencia y la investigación como su preocupación fundamental. Mientras que cinco académicos/as reconocen a la investigación y tres a la docencia. Esta última no había sido reconocida como preocupación fundamental por ningún académico/a en las otras universidades de este estudio.

La docencia y la investigación como preocupaciones fundamentales

Los ocho académicos/as que reconocen la docencia y la investigación como su preocupación fundamental se ubican en las tres áreas de conocimiento. De ellos, cinco pertenecen a la planta adjunta y se encuentran desarrollando investigaciones en docencia a partir de la habilitación de los convenios de desempeño individual impulsados por la universidad. Uno pertenece a la planta permanente opción docencia y uno a la opción investigación.

El profesorado adjunto, que reconoce la docencia y la investigación como preocupaciones fundamentales, da cuenta de un vínculo inseparable entre ambas, que se materializa a través de la investigación en docencia, como un camino que permite, por un lado, enriquecer la práctica docente. Y por otro, superar la dicotomía entre ambas.

“yo estoy investigando en función de mi experiencia docente, entonces si elijo solo la investigación después va a haber un momento en que mi experiencia docente se va a acabar, en cambio sí tengo la oportunidad de investigar a partir de mi docencia, van a estar siempre unidas” (1C)

El profesorado adjunto tiene únicamente obligaciones de docencia, por tanto, reconocer a la docencia y la investigación en una relación inseparable, amplía y enriquece su práctica docente.

“Amo lo que hago, me gusta el contacto con los estudiantes y creo que de a poco también he ido incorporando la investigación, ver cómo la docencia se transforma en una investigación, es algo que disfruto mucho. No me gusta investigar cosas de afuera, me gusta investigar lo que está pasando en la misma sala de clase. Por eso creo que son inseparables” (7C)

Un profesor de Ciencias de la Salud plantea que la buena docencia debería incluir la investigación, lo que permite su mejoramiento basado en evidencias.

“Entiendo que una buena docencia puede involucrar también investigación de manera conjunta, así que no comparto esta disociación tan marcada, voy por una docencia que vaya al mejoramiento de la práctica clínica, pero que también vaya en el mejoramiento de la práctica con datos que puedan aportar a la investigación en el fondo, un modelo más híbrido de lo que es el quehacer docente sobre todo en salud” (6C)

Una profesora de Ciencias Básicas e Ingeniería reconoce que la investigación en docencia desafía su práctica docente, lo cual es una manifestación de agencia transformadora debido a que la lleva a transformar lo establecido.

“Me siento desafiada al incorporar la investigación a mi docencia, es un desafío que tengo que aprender y que me pone a prueba” (1C)

Los aprendizajes logrados por el profesorado adjunto en el desarrollo de la investigación en docencia permiten un alto grado de apropiación y autonomía en su trabajo docente, que se manifiesta en el ejercicio de una agencia académica fuerte.

“yo he aprendido que no todas las innovaciones, por ejemplo, por más que uno sienta que aportaron en algunos indicadores de la universidad o porque algunos estudiantes se sientan como motivados tienen un efecto positivo en el aprendizaje, pero ¿cómo es posible que no? y ¿cómo lo puedo saber? En el fondo a través de la investigación en docencia yo lo puedo medir: ¿está funcionando? ¿No está funcionando? ¿Está siendo significativo? Independientemente de que con una innovación se

aumente la aprobación del curso, pero ¿se está logrando, así como realmente un aprendizaje significativo?” (1C)

En definitiva, la investigación en docencia ha habilitado el trabajo académico del profesorado adjunto fortaleciendo su sentido de agencia académica y permitiéndole ejercer una agencia transformadora.

“yo quiero investigar mi docencia, quiero aplicar instrumentos con mis estudiantes, quiero levantar evidencia de ahí. Hoy día me motivan las dos en conjunto, tanto la docencia como la investigación, porque quiero hacer un aporte y lo que más me motiva es la investigación en docencia interdisciplinaria. Entonces yo pienso, como profesional de la salud, al poder aportar desde esta área a mi carrera, a mi facultad” (3C)

El profesorado adjunto, a su vez, reconoce a la docencia como la fuente primaria y a la investigación como un instrumento para fortalecimiento de su práctica docente, lo cual fortalece su sentido de agencia.

“la docencia es mi fuente, todo lo que yo he logrado investigar o las publicaciones que hemos hecho y en lo que estamos, está centrado en lo que yo estoy haciendo como docente” (1C)

El profesorado permanente opción docencia, también reconoce que la investigación permite mejorar la docencia, siendo parte de una línea investigativa más amplia.

La investigación como preocupación fundamental

Cinco académicos/as de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Humanidades, reconocen la investigación como su preocupación fundamental, cuatro de ellos pertenecen a la planta permanente opción investigación y uno de ellos a la opción docencia.

Una profesora de Ciencias de la Salud, contratada hace un corto periodo de tiempo, con doctorado reciente y perfil de investigación, reconoce esta actividad como su preocupación fundamental y argumenta que su realización tiene mayor flexibilidad que la docencia.

“Con la investigación, a pesar de mis frustraciones, sí, me gusta, a lo mejor no debería ser así, pero yo siento que es como más flexible, por mucho que sea igual un trabajo en equipo, también es algo que uno puede hacer solo en momentos al menos o totalmente, puedo estar en mi casa y digo ya voy a escribir y escribo no más, en cambio la docencia requiere unos tiempos fijos donde tú tienes que estar siempre en tal horario y eso a mí no me gusta tanto, prefiero ponerme a escribir y puedo estar, no sé, tres horas, pero prefiero eso antes que saber que tengo que estar una hora en clase. Entonces, escojo la investigación” (11C)

La docencia como preocupación fundamental

Tres profesores de Ciencias Básicas e Ingeniería reconocen la docencia como su preocupación fundamental, ambos pertenecen a la planta permanente opción docencia. La docencia como preocupación fundamental no había sido reconocida por ningún académico/a en las otras universidades abordadas en este estudio.

Un profesor reconoce que la docencia lo motiva intrínseca y la ubica antagónicamente con la investigación que sería más bien una exigencia externa.

“Docencia porque soy un tremendo porfiado, soy un idealista, estoy arando en el mar. La docencia me satisface, yo cuando estoy haciendo clases vibro internamente. Con la investigación vibro también, pero es más ego que lo espiritual. Entonces, la docencia por motivación interna y automotivación por supuesto y motivación externa la investigación porque el látigo de afuera ha sido fuerte y va a seguir siendo fuerte” (13C)

Otro profesor de la misma área, con categoría de asociado, planta permanente recientemente ha migrado a la opción docencia, experimentando un cambio en sus preocupaciones fundamentales, desde la investigación a la docencia.

“Hoy día con la docencia, definitivamente con la docencia, tiene más de satisfacción humana personal, claramente con la docencia. Claramente en esta etapa, tengo que decirte que tengo cincuenta y tres años no me considero viejo, pero en este momento para mí es muy importante la docencia, creo que es difícil que ese bichito de la curiosidad de la investigación muera, pero en este minuto me siento muy bien haciendo docencia” (4C)

En tanto, otra profesora de la misma área de conocimientos y planta reconoce la docencia como su preocupación fundamental complementada por la gestión que actualmente ejerce en un cargo de alta dirección al interior de la facultad.

“La docencia porque siento que impacto en los estudiantes, mucho más de lo que lo hago cuando estoy investigando” (14C)

Los modos de reflexividad surgen en la interacción entre las preocupaciones fundamentales y las condicionantes contextuales que habilitan o restringen los proyectos académicos que emprende el profesorado para la culminación de sus preocupaciones fundamentales. A continuación, se presentan los modos de reflexividad dominantes que utiliza el profesorado de esta universidad siguiendo la tercera etapa del modelo de mediación reflexiva propuesto por Archer (2003, 2007, 2012).

Los modos de reflexividad y los proyectos vitales para el desarrollo de la docencia e investigación en la agencia académica

El profesorado de esta universidad que participó en este estudio ejerce su agencia en el desarrollo de la docencia y la investigación como parte de su trabajo académico en interacción con las condicionantes estructurales y socioculturales que los habilitan y restringen. Estas habilitaciones y restricciones son activadas dependiendo únicamente de sus respuestas reflexivas. No obstante, no todos tienen la exigencia de realizar ambas actividades, el profesorado adjunto, que es el mayoritario en la universidad, solo tiene obligaciones de docencia.

Fue posible identificar en el profesorado modos de reflexividad dominante. Nueve de ellos comparten la reflexividad autónoma y siete la meta-reflexividad, ambos se distribuyen en las tres áreas de conocimiento. Al igual que en las otras dos universidades, no fue posible identificar manifestaciones de reflexividad comunicativa ni la reflexividad fracturada.

Seis hombres y tres mujeres comparten la reflexividad autónoma, mientras que cuatro hombres y tres mujeres comparten la meta-reflexividad.

La Reflexividad Autónoma

El profesorado que comparte la reflexividad autónoma se distribuye en las tres áreas de conocimientos. En cuanto a sus categorías académicas, seis profesores pertenecen a la planta permanente, cuatro a la opción investigación y dos a la opción docencia, mientras tres son adjuntos. Igualmente, reconocen distintas preocupaciones fundamentales como la investigación, la docencia, y ambas. Dada esta variabilidad, la pregunta que cabría hacerse es ¿Cómo se explica que un grupo tan diverso comparta un mismo modo de reflexividad? O dicho de otra manera, ¿cómo fue posible identificar la reflexividad autónoma en un grupo con características tan diversas? La respuesta está en que ni las preocupaciones fundamentales ni el contexto por sí mismos permiten acceder al modo de reflexividad que utilizan los agentes, dado que la clave interpretativa, siguiendo a Archer (2003, 2007, 2012) estaría en la interacción que se produce entre las inquietudes vitales de los agentes y los contextos en los que se encuentran, sería precisamente en esa interacción donde surgen las respuestas reflexivas que dan origen a lógicas situaciones únicas.

Cuadro 5.6 Caracterización del profesorado reflexivo autónomo

	Modo reflexividad	Área	Categoría	Grado	Planta	Sexo	Años exp.	Proyectos	Publicaciones	Cargo gestión actual	Cargo gestión anterior
5B	Autónoma	Cs. Sociales y Humanidades	Asociado, opción investigación	Doctor	Permanente	M	13	FONDECYT	sí	sí	no
6B	Autónoma	Ciencias de la Salud	Profesor	Doctor	Adjunta	M	13	Interno	sí	sí	no
7B	Autónoma	Cs. Sociales y Humanidades	Profesor	Doctor	Adjunta	F	14	Interno	sí	no	sí
8B	Autónoma	Ciencias de la Salud	Profesor	Magíster	Adjunta	M	16	Interno	sí	sí	no
10B	Autónoma	Cs. Sociales y Humanidades	Asociado, opción docencia	Doctor	Permanente	M	13	Interno	sí	no	sí
11B	Autónoma	Ciencias de la Salud	Asistente, opción investigación	Doctor	Permanente	F	6	Interno	sí	sí	no
12B	Autónoma	Ciencias Básicas e Ingeniería	Asociado, opción Investigación	Doctor	Permanente	M	27	FONDEF	sí	sí	sí
14B	Autónoma	Ciencias Básicas e Ingeniería	Asistente, opción docencia	Magíster	Permanente	F	20	Interno	sí	sí	sí
16B	Autónoma	Cs. Sociales y Humanidades	Asistente, opción investigación	Doctor	Permanente	M	13	FONDECYT	sí	sí	sí

Fuente: elaboración propia.

El profesorado que comparte este modo de reflexividad presenta diversas preocupaciones fundamentales. Tres profesores pertenecientes a la planta permanente opción investigación y uno que recientemente se trasladó a la opción docencia, comparten la investigación como inquietud principal. Mientras que del profesorado que comparte la docencia y la investigación como preocupaciones fundamentales, tres están adscritos a la planta adjunta y uno a la planta permanente opción investigación. Por su parte, una profesora de la planta permanente opción docencia identifica a la docencia como su preocupación fundamental.

La variabilidad de preocupaciones fundamentales lleva obligadamente a analizar su interacción con el contexto y la influencia de sus poderes de habilitación y restricción sobre los proyectos académicos del profesorado. En el caso del profesorado que comparte la reflexividad autónoma busca activar las habilitaciones y eludir o esquivar las restricciones (una vez que toman conciencia de éstas) para llevar a cabo sus proyectos académicos vitales. Por tanto, existe una

tendencia a alinearse con el contexto en lugar de entrar en conflicto con éste como tienden a hacerlo quienes comparten la meta reflexividad.

Ensamblaje entre las preocupaciones fundamentales y secundarias

Una característica del profesorado que comparte el modo de reflexividad autónomo es que busca ensamblar sus preocupaciones secundarias con su preocupación fundamental para evitar que entren en conflicto o tensión y esto le impida llevar a cabo con éxito sus proyectos vitales. Por tanto, los reflexivos autónomos no evidencian tensiones en el desarrollo de la docencia y la investigación, ya que a través de su ensamblaje buscan evitar interferencias entre sí.

Una muestra de esto es, por ejemplo, que quienes reconocen la investigación como preocupación fundamental asumen la docencia como una actividad ineludible y buscan que su ejercicio sea satisfactorio, aun cuando ambas actividades se desarrollen por separado, sin puntos de articulación o encuentro. Ningún reflexivo autónomo que haya reconocido la investigación como su preocupación fundamental mencionó la necesidad o importancia de vincular la docencia con la investigación, al mismo tiempo que ninguno reconoció tensión entre ellas.

El éxito del ensamblaje entre la docencia y la investigación implica el desarrollo satisfactorio de ambas actividades para que la realización de una no interfiera con el ejercicio de la otra.

“Es que hoy estoy super entusiasmado por ambas, desde el año pasado hasta hoy, después de un tiempo de gestión que tuve, que fueron tres años con poca docencia, entonces hoy día, estoy como nuevo, me siento motivado por ambas, pero insisto, aquí lo que se me da más fácil es la investigación, la prefiero” (16C)

El profesorado reflexivo autónomo busca mecanismos de ensamblaje supeditado el desarrollo de una actividad a la otra.

“Es difícil porque soy profesor en esencia y la actividad docente me llena, pero la investigación en la academia es sin duda lo más importante, y hoy día he visto que puedo llevar mejor conocimiento a mis estudiantes bajo un tema propio de investigación, ahora esto también tiene un rédito económico, pero eso es para mí” (10C)

Quienes reconocen la docencia y la investigación como preocupación fundamental igualmente supeditan una de las preocupaciones a la otra en un todo ensamblado, lo que es una diferencia con las preocupaciones múltiples de los meta-reflexivos. En este grupo, se encuentran tres profesores adjuntos que desarrollan investigación en docencia en el marco de la adjudicación de convenios de desempeño individual y un profesor permanente opción investigación.

Uno de los profesores adjunto de Ciencias de la Salud da cuenta de este ensamblaje donde acopla la docencia a la investigación.

“Mi interés hoy día está en la docencia y la investigación, creo que llegué a un punto que estoy satisfecho con mi docencia pero me quiero quedar conforme con la investigación y eso todavía me falta, estoy repensando mi curso para el otro año, para hacer un pequeño cambio curricular, pero también sé que me va a generar una satisfacción (...) la quiero hacer en pro de la mejora en el aprendizaje de los estudiantes, quiero pegarme el salto hacia la investigación y quiero que quede establecido como parte de mí”(8C)

Para una profesora de la planta permanente opción docencia que ha elegido la docencia como prioridad, el ensamblaje de preocupaciones hace que la gestión se supedita al desarrollo de la docencia,

“Prefiero el primer lugar la docencia, pero también me gusta la gestión, trato de complementarlas de la mejor manera” (14C)

El ensamblaje de preocupaciones no está exenta de dificultades que escapan del control del profesorado, ya sea porque son parte de las contingencias o de las limitaciones contextuales, lo que implica al profesorado que comparte este modo de reflexividad buscar alternativas para restablecer el acoplamiento. En el caso del profesorado adjunto cuyas obligaciones contractuales están en la docencia, el tiempo para desarrollar la investigación se extiende al tiempo personal y familiar.

La actuación estratégica orientada a la acción

La actuación estratégica de quienes comparten la reflexividad autónoma busca alinearse con los requerimientos contextuales para evitar caer en tensiones que dificulten el logro de los proyectos académicos vitales. Así lo plantea una profesora de ciencias básica e ingeniería quien adecua su desempeño a las exigencias establecidas para su categoría académica.

“Tengo que cumplir con el mínimo de horas, que para mí categoría son catorce horas de docencia directa, tengo que tener algún proyecto, al menos un producto de dos productos de docencia, entre esos productos están: material, programas nuevos del curso, haber participado en algún rediseño curricular o haber por participado la gestión de una nueva carrera, diseñado un programa de un curso nuevo, pero hay varias alternativas. Y yo tengo que cumplir con al menos dos. Además, tengo que guiar o informar al menos dos actividades de titulación de estudiantes” (14C)

De igual modo, un rasgo distintivo de la reflexividad autónoma es que las conversaciones internas están dirigidas a la acción.

“Considero que soy productiva, si me lo propongo puedo generar algo rápido y decente” (11C)

El profesorado que comparte este modo de reflexividad lleva a cabo una actuación estratégica orientada a la movilidad ascendente que busca la realización de sus proyectos académicos sustentados en sus preocupaciones fundamentales, para ello potencia las habilidades del contexto al tiempo que intenta eludir las restricciones cuando se da cuenta de ellas (Archer 2003, 2007, 2012). Un ejemplo de esto es que la totalidad del profesorado ha ejercido o ejerce actualmente cargos directivos de gestión, desde la dirección de carrera o departamental hasta vice-decanaturas o direcciones generales, lo que les ha permitido rebajar la carga de docencia, al tiempo que el ejercicio de poder e influencia en la toma de decisiones estratégicas ha fortalecido su sentido de agencia.

“Yo llegué a la Universidad y al segundo año ya tenía una jefatura de carrera, en tres años más ya estaba en la dirección de un departamento y ya después en la vice-decanatura, y ahora se supone que debiera terminar mi periodo, ya terminó en enero, pero estamos como interinos, pero todos mis colegas me dicen, tú seguro que vas a estar en otra cosa” (14C)

Quienes comparten este modo de reflexividad toman las oportunidades contextuales que les permitan la culminación de sus preocupaciones fundamentales como orientar la productividad académica a los incentivos institucionales.

“Actualmente estoy en el último periodo del convenio en investigación, buscando quizás no tanto número, pero más impacto. Ahora eso también tiene implicancias en el tema económico porque aunque haga una Q1 WOS, la diferencia es de doscientos mil pesos por colocar un número en relación con algunas SCOPUS y que seguramente es menos complejo, puede ser más asequible, entonces hacer seis de cien mil pesos que hacer una de doscientos mil pesos, hoy día estoy intentando pasar de hacer cinco o seis o lo que fuera por colocar un número a hacer una o dos buenas, buenas, lo que no significa que las otras hayan sido malas, sino que tiene que ver con un proceso de maduración que también está vinculado a un tema familiar y al desarrollo personal, ósea, cuando te encuentras con compromiso económico y tú cuentas con un facilitador que es el pago en la productividad, dices, bueno, lo hago no más” (10C)

La actuación estratégica también se manifiesta en aparentes incongruencias entre las trayectorias académicas y las preocupaciones fundamentales del profesorado. Por ejemplo, ¿qué hace que un profesor que reconoce la investigación como su preocupación fundamental recientemente haya cambiado a la opción docencia? lo que a primera vista podría ser entendido como un descenso en su carrera también podría explicarse como una estrategia para ser evaluado con los parámetros de la opción docencia, y así eludir el aumento de exigencias en investigación, pero manteniendo las mismas condiciones de la opción investigación dada la adscripción a un convenio individual de desempeño que le permite asegurar la disminución de docencia directa.

“aprendí que una acción puede tributar a varios productos” (10C)

De igual modo, otra paradoja podría darse en aquel académico con categoría de asociado, de planta permanente opción investigación que en la actualidad reconoce la docencia y la investigación como su preocupación fundamental. Una posible explicación sería que dado el aumento de exigencias principalmente en la adjudicación de proyectos con financiamiento externo y en las publicaciones, haya buscado alternativas para aumentar su productividad académica, asociándose con otros pares y desarrollando investigación en docencia, cuyos productos son igualmente reconocidos dentro de los parámetros institucionales.

“Me describo como un profesor que está haciendo lo que le gusta, honestamente, lo que más me gusta es hacer clases, esa es mi vocación, eso es lo que pensé hacer desde siempre, enseñar en la universidad, así que me describiría como un profesor con vocación y con mayores habilidades en docencia que en investigación, que hoy día hace investigación en docencia en colaboración con otras colegas para fortalecer la docencia, aun cuando mi opción es investigación” (12C)

Este mismo académico, en la búsqueda de alternativas para elevar su productividad, utiliza los trabajos de títulos de sus estudiantes para la generación de publicaciones.

“La otra investigación que hago en este minuto es a través de los trabajos de título que el año pasado se generaron muy buenos trabajos y la tarea que tengo es convertirlos en publicaciones” (12C)

En el caso particular del profesorado adjunto, igualmente podría resultar paradójico reconocer como preocupación fundamental la docencia y la investigación cuando solo se tienen

compromisos contractuales de docencia. No obstante, una actuación estratégica podría permitir el cumplimiento de su preocupación fundamental potenciando las habilitaciones contextuales.

“Participo como colaborador no más cuando los colegas dicen sobre un proyecto de innovación docente u otro tipo de iniciativas de investigación en docencia, yo me sumo, pero no adquiero responsabilidad, por lo mismo, en algún momento postulé harto a los proyectos de innovación docente, pero sé que demandan harto tiempo también, entonces, hay que priorizar no más, yo creo que si se va dando ir asumiendo responsabilidad en la medida de lo posible” (6C)

La actuación estratégica puede llevar a que el profesorado reconozca las limitaciones del contexto, pero opte por eludirlos para alcanzar sus fines, aceptando las reglas del juego. Esto lleva a la manifestación de una agencia mantenible, que se adapta al contexto, pero mantiene su identidad.

“Las políticas nacionales, en la mirada más positivista de la educación, dicen ahora las universidades tienen que tener vinculación con el medio, pero si todos los estímulos están puestos en que tu productividad vaya dirigida hacia que te lean o publiquen en revistas de alta indexación, pero tienen el desafío de acercar el conocimiento a la sociedad, la pregunta es ¿cuándo tú quieres postular un proyecto FONDECYT regular va a valer, por ejemplo, cuánta actividad realmente tú desarrollaste con la población que investigaste, los grupos donde estas trabajando? o ¿va a valer cuántas publicaciones tiene en los últimos 10 años? entonces esa mirada es positivista, yo soy crítico finalmente (...) tengo FONDEF y tengo dos FONDECYT y he entrado a la lógica y siento que la lógica, a veces es absurda, entro porque evidentemente, son las reglas del juegos en el campo académico, hora eso no implica que este 100% de acuerdo, pero la juego, porque también sé dónde estoy metido y la academia, me gusta” (5C)

En síntesis, quienes comparten este modo de reflexividad llevan a cabo una actuación estratégica orientada a la acción que les permite la consecución de sus preocupaciones fundamentales. Esta actuación busca potenciar las habilitaciones y eludir las restricciones para el logro de sus proyectos académicos. Por tanto, intentan alinearse con los requerimientos del contexto dando paso al surgimiento de un fuerte sentido de agencia, o en situaciones adversas, una agencia mantenible que se adapta tácticamente al contexto, pero mantiene intacta su identidad, motivaciones e intereses.

Planificación, autoexigencia y disciplina para alcanzar los fines

La planificación es una habilidad presente en quienes comparten la reflexividad autónoma. Esto se materializa en un plan para orientar su actuación hacia el logro exitoso de sus proyectos académicos vitales.

“Ahora tengo un proyecto personal en marcha para prepararme para subir de categoría, quiero subir a la opción asociado, siempre en la opción docencia, sí. Pero eso significa prepararme porque eso va a depender de si dejo de ejercer cargos de gestión. Porque el cambiarme de categoría, o sea, subir de categoría, implica más compromisos, implica deber tener un proyecto, de fuente externa, en docencia, pero de fuente externa y tenerlo permanentemente, es decir, tenerlo un par de años, cerrar uno, postular otro, y eso es tiempo. Y, además, publicaciones WoS, hay que prepararse porque tampoco se trata de cambiarse y después, para terminar mal evaluada, no es la idea, entonces, podría cambiarme ya, porque cumplo con los criterios, pero me quiero preparar para llegar con algo y estar

tranquila, Ahora esa es mi aspiración, eso es lo que yo quisiera hacer, y eso significa dejar de lado por un tiempo la gestión” (14C)

Otro aspecto que distingue a quienes comparten este modo de reflexividad son habilidades como la autoexigencia y la disciplina para el logro de sus fines, aun cuando esto implique costos personales o familiares.

“Yo me describo como una académica bien exigente, bien autoexigente y bien apasionada de mi trabajo, quizás soy extremadamente trabajadora en lo que hago y muchas veces eso me juega en contra, porque también a veces he descuidado a mi familia, porque yo siento que profesionalmente en un corto tiempo me he desarrollado mucho, así lo veo yo personalmente, pero claro, uno queda al debe con lo otro, porque tú te desarrollas en un lado y no puedes ser a veces equilibrado, cuesta equilibrarlo, pero yo me defino como una profesora o académica, exigente, apasionada, que le gusta lo que hace y que siempre trato de ser un aporte” (7C)

Quienes comparten la reflexividad autónoma reconocen sus limitaciones personales y las del contexto con la finalidad de establecer una estrategia que permita su superación, ya sea por la vía del autoaprendizaje o a través de la colaboración de los pares.

“La investigación me ha resultado más difícil, creo que por la falta de tiempo y por la falta de formación, cuando hice mi magíster, era un magíster en ciencias, pero en pedagogía y no nos iniciaron tan fuertemente en lo que es la investigación, entonces tuve que aprender sola y con mis colegas y por eso me costó más, siempre me ha costado, pero ahí lo llevamos y lo realizamos igual” (14C)

En definitiva, el profesorado que comparte este modo de reflexividad traza un plan de acción para la consecución exitosa de sus proyectos académicos vitales, aunque los resultados en ninguna situación están garantizados dadas las contingencias que puedan presentarse.

Movilidad ascendente

Quienes comparten este modo de reflexividad orientan su actuación estratégica hacia la movilidad ascendente, y pese a buscar controlar las variables para que ello ocurra, dado que la realidad es un sistema abierto, igualmente deben lidiar con las contingencias.

Una profesora de Ciencias Básicas e Ingeniería que está preparando sus antecedentes para subir de categoría académica, igualmente se abre a la posibilidad de que sea nombrada decana de su facultad.

“Fui una de las más nombradas por la gente para hacer decana y estamos en ese proceso y capaz que, en una de esas, pero ¿qué es lo que quisiera? Quisiera tener más tiempo para hacer más cosas en el área de docencia. Y prepararme para este cambio de categoría, pero capaz que termino en un par de meses siendo la decana o tal vez sigo en el mismo cargo porque en una de esas yo seguiré como vicedecana (...) ¿Ahora qué es lo que yo quisiera? Mi cambio categoría, subir, seguir avanzando en mi carrera académica” (14C)

De igual modo, una profesora de Ciencias de la Salud manifiesta que no ha podido adjudicarse proyectos con financiamiento externo pese a haber postulado en varias ocasiones.

“Tengo esa espinita con los proyectos externos, pero también yo me preguntaba, bueno, y después del proyecto qué, siento como que lo necesito como una validación académica. Considero que, si uno quiere trabajar en el mundo académico como investigador, para mí eso tiene que pasar, por eso lo veo tanto como una exigencia porque creo que es importante como para auto validarme y validarme también frente al resto de mis propios colegas” (11C)

La movilidad ascendente también se plasma a través de las aspiraciones que manifiesta el profesorado como lo plantea un profesor de Ciencias Sociales y Humanidades que aspira a asumir la dirección de su carrera.

“En algún momento me gustaría asumir la dirección de carrera, si, lo digo sinceramente ¿Y por qué me gustaría asumirla? Porque creo que, en un momento, cuando se me dijo la posibilidad, no me sentía preparado, ahora me siento preparado, creo que es importante lograr reorientar la carrera” (5C)

Otro profesor de la misma área plantea seguir avanzando en su carrera investigativa a través de la adjudicación de fondos de financiamiento externo.

“Creo que en mi desarrollo académico siempre esperarías lograr cosas, yo creo que, si se dan las condiciones, un escenario ideal sería competir luego para tener otro FONDECYT, sí” (16)

El profesorado que comparte este modo de reflexividad orienta su actuación estratégica hacia la movilidad ascendente. Para ello busca mejores posiciones que le permitan alcanzar sus metas pese a no tener control de las contingencias contextuales.

La Meta-reflexividad

Un aspecto común y distintivo entre quienes comparten la meta-reflexividad como modo dominante es su mirada crítica sobre ellos mismos y el contexto que habitan entrando en tensión con éste, lo que se traduce en un choque entre las preocupaciones fundamentales y los contextos. Vivencian una inestabilidad contextual en relación con sus ideales, que los lleva permanentemente a confrontar las restricciones.

Cuadro 5.7 Caracterización del profesorado meta-reflexivo

	Modo reflexividad	Área	Categoría	Grado	Planta	Sexo	Años exp.	Proyectos	Publicaciones	Cargo gestión actual	Cargo gestión anterior
1B	Meta-reflexividad	Ciencias Básicas e Ingeniería	Profesor	Magíster	Adjunta	F	15	Interno	sí	no	no
2B	Meta-reflexividad	Ciencias Sociales y Humanidades	Profesor	Magister	Adjunta	F	21	Interno	sí	no	no
3B	Meta-reflexividad	Ciencias de la Salud	Profesor	Magister	Adjunta	F	10	Interno	sí	no	no
4B	Meta-reflexividad	Ciencias Básicas e Ingeniería	Asociado, opción docencia	Doctor	Permanente	M	23	FONDECYT	sí	no	sí
9B	Meta-reflexividad	Ciencias Sociales y Humanidades	Asistente, opción investigación	Doctor	Permanente	M	15	FONDECYT	sí	sí	no
13B	Meta-reflexividad	Ciencias Básicas e Ingeniería	Asistente, opción docencia	Doctor	Permanente	M	20	Interno	sí	no	sí
15B	Meta-reflexividad	Ciencias Sociales y Humanidades	Asistente, opción docencia	Magister	Permanente	M	12	Interno	sí	no	sí

Fuente: elaboración propia.

El profesorado que comparte este modo de reflexividad está compuesto por siete profesores/as pertenecientes a las tres áreas de conocimiento. A diferencia del profesorado reflexivo autónomo, sólo un profesor de la planta permanente adscribe la opción investigación, lo que es coincidente con su preocupación fundamental. Por otra parte, un profesor de la planta permanente opción docencia reconoce a la docencia como su preocupación fundamental. El resto del profesorado, tanto adjunto como permanente opción docencia, reconoce la docencia y la investigación como su preocupación fundamental.

Integración de preocupaciones plurales

A diferencia de quienes comparten la reflexividad autónoma que resuelven la organización de sus preocupaciones por medio del ensamblaje subordinado, para quienes comparten el modo meta-reflexivo sus preocupaciones plurales se integran de forma orgánica teniendo a la base una racionalidad valórica (Archer 2003, 2007, 2012). El problema de esta integración orgánica es que resulta difícil de lograr y sostener, ya sea porque las preocupaciones no se integran entre sí o se desalinean, lo que requiere un esfuerzo mutuo. De igual modo, quienes comparten este modo de reflexividad tienen a integrar sus preocupaciones plurales conciliando el trabajo y la familia.

“(…) he ido equilibrando con el tiempo esta sobrecarga o esta necesidad como imperiosa que veo en algunos colegas, de esta dinámica de investigar, de publicar, creo que, con el tiempo, con el paso de los años y producto también de experiencias familiares pasadas he logrado equilibrar, y decir ¿sabes qué? no, voy a hacer esto, mi foco es este y hasta aquí voy a llegar, y si con esto me alcanza para esto, bien, y si no, bueno, me demoraré un poco más, pero no, no estoy en esa dinámica de sobrepasar mis laborales y menos personales y familiares” (15C)

El profesorado que comparte el modo meta-reflexivo tiende a tener múltiples preocupaciones fundamentales, las cuales posiciona en el mismo nivel. Sin embargo, dada su racionalidad valórica, busca su integración, aun cuando en la práctica esto resulte difícil de lograr y requiera de esfuerzos adicionales.

Actuación idealista basada en una racionalidad valórica

El profesorado que comparte este modo de reflexividad evidencia una actuación idealista basada en una racionalidad valórica. Muestra de ello, es un profesor de Ciencias Básicas e Ingeniería que reconoce a la docencia como su preocupación fundamental, la lleva a cabo con satisfacción movido por el espíritu de servicio inspirado por sus padres, lo que le permite mantener los esfuerzos y motivaciones pese a las restricciones contextuales que la afectan.

“A mí me encanta hacer clase, siempre quise ser profesor ¿entonces, todo estos esfuerzos? para mí los esfuerzos de la docencia, se compensan con el hecho de hacer clases, el poder estar ahí con los estudiantes, transmitiendo la información que es útil para ellos, yo tengo para mí una satisfacción súper grande y me motiva mucho, me emociona, me mueve, me deja pensando, me dan ganas de seguir creando, de poder transmitirle, de poder ser parte, de acompañarlos en esa formación, es una cuestión que no la puedo explicar (…) hay un espíritu de servicio que me mueve, por el solo hecho de entregarle algo a alguien y que esa persona lo valora y lo entiende como útil, a mí me genera una vibración física interna y con eso me siento satisfecho” (13C)

El profesorado que comparte este modo de reflexividad lleva a cabo una actuación idealista basada en una racionalidad valórica que se evidencia en la consecución de los ideales y sueños. Esta acción los lleva a entrar en conflicto o tensión con el contexto lo que se manifiesta en una incongruencia contextual.

La crítica y la confrontación de las restricciones contextuales

El profesorado que comparte este modo de reflexividad tiende a confrontar las restricciones contextuales, asumiendo una actitud crítica frente a las condicionantes que afectan el trabajo académico. Como lo plantea un profesor de Ciencias Básicas e Ingeniería al plantear la crítica a la evaluación de la investigación a través de las publicaciones.

“El formato de evaluación de todas las universidades para sus académicos es la publicación y eso puede ser bueno y malo como todas las cosas, yo lo veo más malo que bueno porque en el fondo... cuando tú pones por delante esto de publicar, se empieza a corromper, no se persigue la búsqueda de la verdad, sino que se busca quién publica más. Yo en la Universidad de (...) fui testigo de eso, había en verdaderas máquinas de publicación, 2, 3 o 4 colegas, yo era estudiante de doctorado, yo era el esclavo, un colega publicaba y ponía a los otros 3 que no tenían nada que ver con esa publicación, después, cuando ellos publicaban, lo ponían a él y así se arma una tremenda máquina, y había gente que tenía 80, 100, 200 publicaciones. y sabía de eso 1/3 o 1/10, porque a veces yo le decía a un profesor, oiga, usted publicó tal cosa ¿qué? me decía ¿cuándo publique eso? ni siquiera sabían lo que estaba publicando, entonces, el fondo es que pones la publicación como meta” (13C)

De igual modo, un profesor de Ciencias Sociales y Humanidades plantea que la evaluación de la investigación debería realizarse considerando la realidad histórica, cultural, política y territorial de las universidades.

“Yo creo, que debería haber una especie de descentralización de indicadores de evaluación de la docencia, en donde las universidades, sobre todo pensando en las universidades regionales, pudiesen levantar algunos criterios de evaluación y que sea más coherente con la realidad histórica, cultural, política, territorial” (9C)

El profesorado meta-reflexivo tiende a confrontar las restricciones contextuales a través de una actitud crítica frente a las condicionantes que afectan el trabajo académico, lo que evidencia una incongruencia con el contexto.

Movilidad lateral y diversidad de interés

Si el reflexivo autónomo lleva a cabo una actuación estratégica para minimizar las acciones que lo conduzcan a una movilidad ascendente, quienes comparten la meta-reflexividad se mueven por ideales que los lleva a una movilidad lateral. Es el caso de un profesor de Ciencias Básicas e Ingeniería con categoría de asociado que recientemente ha migrado desde la opción investigación a la opción docencia, teniendo un nivel de productividad académica sostenible con proyectos con financiamiento externo y publicaciones, y cuyas razones para estos cambios son vocacionales.

“Yo en lo personal, desde que se inventó la opción investigación, estuve, lo digo en pasado porque eso cambió, prácticamente desde siempre, desde que ingresé a la universidad (...) fue siempre mi opción y decidí, a partir del año 2020, pasar a la opción docente, es un tema más que nada vocacional,

por querer tener un mayor foco en los aspectos docentes del trabajo académico. Lo otro también para ser bien franco es que, para mantenerse en la opción de investigación, hay un estrés adicional que significa un rendimiento en cuanto a publicaciones, en cuanto a proyectos y también sentí que eso es algo que yo puedo, creo que tengo las condiciones, las habilidades como para responder a eso, pero no responde exactamente a lo que yo quiero desarrollar en esta etapa de mi carrera. Es una razón más de tipo vocacional, siento que me gustaría mejorar todo lo que tiene que ver con mi práctica docente, mi reflexión docente, creo que ahí hay una gran necesidad también de trabajo” (4C)

La movilidad lateral es impulsada por la diversidad de intereses que manifiestan los meta-reflexivos y su dificultad para subordinarlos de forma ensamblada. De igual modo, estos intereses diversos pueden abarcar otros ámbitos expandiendo los límites del trabajo académico, como lo manifiesta un profesor de Ciencias Básicas e Ingeniería.

“A muchos colegas que trabajamos aquí, nos gustaría, por ejemplo, tener una mayor vinculación con el sistema escolar (...) me gustaría dedicar parte de mi tiempo, a colaborar con una comunidad educativa, colaborar con una comunidad rural” (4C)

Una profesora adjunta de Ciencias Básicas e Ingeniería centra sus aspiraciones en continuar desarrollando investigación en docencia, pero sin verse sujeta a presiones sino por iniciativa personal.

“Respecto a la carrera académica no aspiro mucho, yo siento que estoy bien en el sentido de que me gusta hacer clases, las exigencias tampoco son tantas, entonces no me siento trabajando con tanta presión por cumplir y al final tengo que tener esta publicación, al final sentir que ya estoy investigando, estoy publicando, pero más que por cumplir con las cosas reglamentarias porque siento que es necesario para lo que estoy haciendo, tengo que hacer esta investigación, tengo que leer, tengo que publicarlo, pero no presionada, estoy cumpliendo con los ámbitos de docencia e investigación, porque es necesario y porque me gusta hacerlo” (1C)

La movilidad lateral impulsada por valores e ideales busca la autorrealización o autotranscendencia en quienes comparten este modo de flexibilidad. Así lo plantea un profesor de Ciencias Básicas e Ingeniería.

“Aspiro a mejorar como persona, aspiro a encontrarme, aspiro a trascender en lo personal, no busco que mi nombre sea parte de un edificio, no aspiro a eso, pero sí aspiro a que yo internamente me sienta satisfecho con mi la docencia, yo, realmente creo que es un privilegio y creo que puedo hacer cambios desde una sala de clase más que quede otro lado” (13C)

Otro profesor de Ciencias Básicas e Ingeniería busca la movilidad lateral a través de su realización vocacional que trasciende el ámbito académico.

“Yo en el ámbito académico la verdad que me siento bastante realizado, en cuanto a las metas que he cumplido en estos años (...) sí tengo una vocación que es de carácter religiosa, que lo he tenido siempre y que de alguna manera la he evidenciado desde los 19 años (...) y estoy estudiando teología en paralelo desde hace varios años, tengo un diplomado en teología, y ahora estoy estudiando una licenciatura en teología que espero terminar este año (...) yo diría que es mi vocación esencial, vocación existencial. Mi trabajo como académico es algo que yo hago también de un punto de vista vocacional, pero no es mi principal vocación podría quizá no estar trabajando en la universidad, podría estar desarrollando esta otra vocación como creyente de tipo religiosa, y la verdad que me sentiría muy muy bien, pero también no sé cómo esto va a evolucionar en el tiempo, porque hay cosas también pragmáticas que poner sobre la mesa en el sentido del trabajo, de una remuneración,

de una familia que depende de uno. No es fácil tampoco llegar y dejar un cargo, que uno ha tenido por más de veinte años para desarrollar la otra vocación (...) ahora cómo se va a concretar eso en el futuro, la verdad no sé, en este minuto no tengo decisiones tomadas, en este minuto soy académico, y obviamente mis esfuerzos están dirigidos en hacer eso y hacerlo bien, pero en paralelo, estoy madurando esto otro que es mi vocación esencial, como ser humano y me llena muchísimo” (4C)

En la reflexión de este profesor se pueden observar varios aspectos distintos de la meta-reflexividad como la dificultad para la integración de las preocupaciones plurales que se encuentran en la misma prioridad de importancia. Igualmente, es posible reconocer cómo estas preocupaciones plurales se acoplan desde un principio valórico que busca la trascendencia.

En general, el profesorado de esta universidad que comparte el modo meta-reflexivo presenta una visión crítica frente a las medidas gerencialistas que ha adoptado la institución para aumentar los índices de investigación. En la búsqueda de la realización trascendental se mueven por ideales comprometidos con el contexto en el que se encuentran y buscan desarrollar otras actividades fuera del trabajo académico que se ubican en el mismo nivel de sus preocupaciones académicas. La armonización de estas preocupaciones plurales los tiende a llevar al cuestionamiento constante. No obstante, en la búsqueda de sus ideales logran ejercer agencias académicas progresivas y transformadoras arriesgándose por desafiar los límites y sus posiciones a diferencia del profesorado reflexivo autónomo.

Esta universidad, de menor tamaño que las dos primeras, es la única de las tres que ha implementado una estrategia institucional para llevar a cabo iniciativas de investigación en docencia con la articulación de un conjunto de mecanismos para apoyar la formación del profesorado en esta materia. Esta estrategia, que ha actuado como habilitación para el vínculo entre docencia e investigación, ha permitido que el profesorado que históricamente ha estado dedicado a la enseñanza, que es el mayoritario en esta universidad, pueda profesionalizar su docencia y fortalecer su sentido de agencia. Sin embargo, pese a sus resultados exitosos, su alcance ha sido limitado y la falta de financiamiento hace peligrar su continuidad e institucionalización.